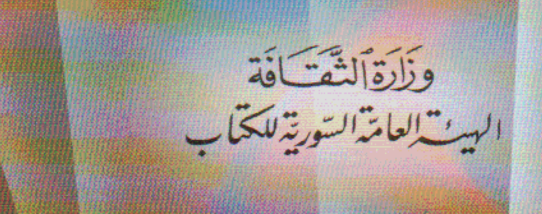


علم النفس التربوي

تأليف: إ. أ. زيمنيايا
ترجمة: د. بدر الدين عامود

مؤلفة الكتاب: إيرينا ألكسييفا زيمنيايا

- من أشهر العلماء الروس الذين يهتمون بالتربية والتعليم والتكوين
- عضو أكاديمية التكوين الروسية
- لها أكثر من 200 كتاب ومقالة ومداخلة في علم النفس اللغوي والتربوي وتعليم اللغات.
- أسهمت بدراساتها النظرية وبحوثها الميدانية في تطوير علم النفس التربوي والتعليمي داخل روسيا الاتحادية وخارجها.

المترجم : الأستاذ الدكتور بدر الدين عامود

- دكتوراه الفلسفة في علم النفس.
- عضو في مديرية البحوث بوزارة التربية السورية، ثم مدرساً فأستاذاً مساعداً ثم أستاذاً في جامعات الجزائر وقسنطينة (الجزائر) وقاريونس (بنغازي - ليبيا).
- أشرف على العديد من رسائل الدراسات العليا والماجستير والدكتوراه.
- شارك في مؤتمرات وندوات محليّة وعربيّة ودوليّة.
- له ترجمات ومؤلفات عديدة، منها: أسس التربية العسكرية، علم نفس الطفل (بالمشاركة)، علم نفس الطفل المتخلّف عقلياً، مشكلات التعليم المطوّر، علم النفس في القرن العشرين (جزءان)، التعلّم والتعليم والتطور العقلي.

علم النفس التَّربويّ

الإشراف الفني والطباعي
أحمد عكيدي

علم النفس التربوي

تأليف : إ. أ. زيمنيايا
ترجمة: د. بدر الدين عامود

منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب
وزارة الثقافة – دمشق 2009

علم النفس التربوي /تأليف إ. أ. زيمنيايا ؛ ترجمة بدر الدين عامود .- دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب، ٢٠٠٩ .-
٤٦٤ ص؛ ٢٤ سم.

١- ٣٧٠,١٥ ز ي م ع ٢- العنوان ٣- زيمنيايا
٤- عامود

مكتبة الأسد

مقدمة المترجم

هذا الكتاب الذي نقترحه على القارئ العربي هو أحد أهم أعمال عالمة النفس الروسية إيرينا ألكسييفنا زيمنيايا وأكثرها انتشاراً. و إ. أ. زيمنيايا هي عضو أكاديمية التكوين الروسية، وصاحبة أكثر من 200 عمل في مجالات علم النفس اللغوي والتكوين وتعليم اللغات. فلا غرو أن يتضمن كتابها هذا خلاصة خبرتها وتجاربها العملية والميدانية في هذه المجالات، وأن نجد فيه ما يسهم في تطوير علم النفس التربوي في العديد من الاتجاهات التي تتجاوز في بعض منها على الأقل ما ألفناه منها وتغني تصوراتنا حول مسائل هذا الفرع الهام من فروع علم النفس ومهماته ووظائفه، وتزيد من طموحاتنا في توسيع دائرة نشاطنا العلمي السيكولوجي التربوي لتشمل المشكلات التي تطرحها التغيرات النوعية والسريعة التي تشهدها طرائقُ وأساليب وآليات التواصل بين أبناء الجنس البشري وتناقل الخبرات فيما بينهم بصورة عامةٍ، ونقلها إلى الأجيال الصاعدة بصورة خاصة.

فالقراءة المتأنية لهذا الكتاب تبيّن أن توسيع زاوية النظر الذي يميزه لا يقتصر على زيادة مساحة الأرضية التي تنتظم عليها موضوعات البحث بدءاً من موقع علم النفس التربوي كعلم يتوسط العديد من فروع المعرفة العلمية وتطوره ومادة دراسته وبنيته ومناهج البحث فيه، وانتهاءً بالتواصل الاجتماعي والتفاعل بين ذوات عملية التكوين، مروراً بالنشاط التربوي الموجّه والمنظم والهادف، ودور الأطراف التي تشارك فيه، بل إنه يشمل المبادئ والقوانين العامة التي تقدم عليها وتخضع لها

جميع تلك الموضوعات. ومن هذا المنظور يبدو علم النفس التربوي فرعاً نظرياً وتجريبياً لا يقف عند حدود وصف الظواهر التي يتولى دراستها، وإنما يسعى إلى تقديم تفسيرٍ أو تعليلٍ علمي لها. إنه يرصد حركتها ويتتبع ما يطرأ عليها من تبدلات تحت تأثير شروطٍ محدودةٍ ومعروفةٍ مسبقاً.

وبصورة أكثر تحديداً ومباشرةً فإن إ. أ. زيمنيايا وجدت أنّ تطوّر الظاهرة النفسية، عمليةً كانت أم حالة أو خاصية، بوصفها موضوعاً لعلم النفس، إنما يتوقف بشكل أساسي على الشروط البيئية المحيطة بالإنسان، وبالنشاط الذي يمارسه في هذه المرحلة العمرية أو تلك، وبمستوى تنظيم هذا النشاط وتوجيهه من قبل المؤسّسة الاجتماعيّة المعنيّة. فالظاهرة النفسية تتطور، وفقاً لرؤيتها، من خلال النشاط الاجتماعي الذي يتخذ أشكالاً متعدّدة تبعاً لمستوى تطور المجتمع والمرحلة التي يمر بها الفرد. وتأتي هذه الرؤية تجسيداً لنظرية النشاط التي أرسى ل. س. فيغوتسكي قواعدها وطورها أ. س. روبنشتين و أ. ن. ليونتيف، ولاقت فيما بعد صدى إيجابياً وانتشاراً واسعاً في صفوف سيكولوجيي العديد من بلدان العالم. وهذا ما يلمسه القارئ بوضوح من خلال بناء المؤلفة للمدخل المنظومي إلى التربية والتعليم، حيث تجمع فيه بين الشخصية والنشاط الذي لا يمكن أن يمارسه الفرد إلاّ مع الآخرين، وعبر معاشرتهم، وبالتعاون معهم.

وبالنظر إلى الأهمية القصوى التي تكتسيها مقولة النشاط على صعيد التربية في نظر المؤلفة، فإنها ترجع إلى مصادر تفسيراتها الفلسفية والسيكولوجية التي قدمها أصحاب المذهب المثالي الموضوعي والذاتي والمذهب المادي- الجدلي. وفي هذا السياق تتوقف عند فهم أ. ن. ليونتيف لنشأة هذه المقولة ومحتواها وبنيتها ليكون منطلقاً لحديثها عن ماهية النشاط التربوي والدراسي ومادته وأساليبه ووسائله وبنيته ودوافعه، وعن علاقة ذوات هذا النشاط (المعلم - التلاميذ، الأستاذ- الطلاب)، وموقع كل منها فيه، وما يستدعيه من جانب المعلم (الأستاذ)

من مواصفات، وما يمكن أن يحققه للجانب الآخر (التلميذ، الطالب) على صعيد اكتساب الخبرة الفردية وتشكل سمات الشخصية وتطورها في شتى المراحل الدراسية.

ويُضاف إلى ذلك وفرة وتنوع المصادر التي استمدت المؤلفة منها أسانيدها وأدلتها على ما بسطته من تصورات وأفكار على امتداد أقسام الكتاب وفصوله، الأمر الذي يجعله، في تقديرنا، مرجعاً هاماً في علم النفس التربوي، يحوي كما كبيراً من آراء ممثلي مختلف مدارس هذا العلم ومذاهبه عبر تطوره ليس في بلدٍ بعينه، أو في بعض البلدان المأخوذة بصورة انتقائية، وإنما في جميع بلدان العالم.

على أن الهدف من عرض هذه الآراءفي الكتاب لم يكن مقارنتها وتفضيل بعضها على البعض الآخر، بقدر ما هو تأكيد على تكاملها باعتبارها إسهامات في تطور الفكر السيكولوجي التربوي، وضرورة البحث عمّا تحمله من إيجابيات بغية إغناء تصوراتنا حول القضايا التي يتصدى هذا الفكر لمعالجتها، وتوضيح رؤيتنا حول أنجع الأساليب والطرائق التي ينبغي استخدامها في أداء هذه المهمة العلمية والخلقية والإنسانية.

لهذا كلّه وقع اختيارنا على هذا الكتاب. وما نأمله من وراء نقله إلى العربية هو أن نكون قد قدمنا لقارئ هذه اللغة ما يعزز قناعته بضرورة التعرّف على تجارب الآخرين، والإفادة ممّا هو إيجابي وبناء فيها، والسعي نحو توفير الشروط اللازمة للعمل الجماعي والتعاون المشترك بين الاختصاصيين والمعنيين بشؤون التعليم والتربية من أجل القيام بالخطوة الأولى من مسيرة النهوض بالواقع التربوي - التعليمي في وطننا العربي الحبيب.

2004 / 6 / 25

د. بدر الدين عامود

نحن لا نقول للمربين: تصرّفوا على هذا النحو أو ذاك، ولكننّا نقول لهم: ادرسوا قوانين تلك الظواهر النفسية التي تودّون توجيهها، وتصرّفوا بمقتضى هذه القوانين وتلك الظروف التي تريدون تطبيقها من خلالها.

ك. د . اوشينسكي

الإنسان كموضوع للتربية

نداء إلى الطالب - مربي المستقبل

(في زيّ مقدمة)

معروفة جيداً هي وصايا الأطباء الخلقية والأدبية والمهنية الأساسية التي تتفق مع تحذير مفكر الشرق وعالم الطب العظيم ابن سينا (980 - 1037م) «إياك والأذيّة». وهي تتجلى في قسم هيبوقراط (القرن الرابع قبل الميلاد) الذي يؤديه خريجو كليات الطب. وهنا يطرح سؤال حول ما إذا كان يوجد في التربية وصايا مهنية تحدّد طبيعة التأثير التربوي وفعاليته. وفي قناعتنا الراسخة يمكن أن نذكر نصيحتين للمربين المبتدئين بوصفهما وصيّتين: «إفهم التلميذ» و «ساعده على التعلّم». ولعلّ التمسك بهما، مع الأخذ بالحسبان صعوبة عملية التكوين، ومعرفة قوانين وقانونيات التأثير التربوي يساعدان على أداء المهمة الأساسية للتكوين والمتمثلة في تطوير شخصية التلميذ وتشكيلها.

وتكمن صعوبة العملية التكوينية في أنها، إذ تحتل مكانة هامة في حياة المرء، لا تسفر عن نتائج محددة ومنظورة فور الانتهاء منها. ويُعد السلوك اللاحق والنشاط ونمط حياة الإنسان نتيجة التكوين (مع مراعاة تأثير العوامل الأخرى بالطبع، كالوراثة والتربية الأسرية والتربية الذاتية بصورةٍ خاصّة). ولذا فإن أثر التأثير لأيّ مؤسسّة تكوينية لا يمكن مراقبته على نحو مباشر.

وكلّ من يختار مهنة المربي، إنما يحمل على عاتقه مسؤولية من سيعلمهم ويربيهم، كما يكون مسؤولاً أيضاً عن ذاته وعن إعداده المهني وحقّه في أن يكون

مربياً ومعلماً. ويتطلب الأداء اللائق للواجب التربوي المهني من جانب الإنسان قبول العديد من الالتزامات:

أولاً - ينبغي أن يقوّم الإمكانيات الذاتية بصورة موضوعية، ويعرف جوانبه القوية والضعيفة، والصفات الهامة لهذه المهنة (خصائص التنظيم الذاتي والتقويم الذاتي، المظاهر الانفعالية، الخصائص الاجتماعية والتعليمية.. إلخ). فمثل هذه الصفة المهنية الايجابية كقدرة الإنسان على تقويم سلوكه وتصويبه بالشكل الملائم، مثلاً، هي واحدة من مقدمات التأثير الملائم على الاخرين. ويستدعي تشكل هذه الصفة من مربي المستقبل تفكيراً انعكاسياً متطوراً، ومستوى رفيعاً من الفاعلية المعرفية والتنظيم الذاتي الإرادي.

ثانياً - يتعين على مربي المستقبل أن يمتلك النشاط العقلي الثقافي العام (التفكير، التذكر، الإدراك، التصوّر، الانتباه)، وآداب السلوك والمعاشرة، والمعاشرة التربوية بشكلٍ خاصّ. فالمربي هو النموذج الذي يحاكيه التلاميذ بصورة واعية، وغالباً بصورة غير واعية، مقتدين بما يفعله. وتبعاً لذلك فإن الشكل المعدّل والمنعكس لـ «أنا» الطالب - مربي المستقبل يقتضي تدريباً شخصياً واجتماعياً ومهنياً دائماً.

ثالثاً - ويعدّ احترام المربي ومعرفته وفهمه لتلميذه كـ «آخر» مقدمة لابد منها، وأساساً لنشاطه الناجح. فالتلميذ يجب أن يكون مفهوماً من قبل المربي ومقبولاً من لدنه بصرف النظر عما إذا كانت منظومتا القيم ونموذجا السلوك والتقويم عندهما متطابقة. ويقتضي ذلك أيضاً معرفة الآليات والقانونيات النفسية للسلوك والعاشرة.

رابعاً - إن المربي هو منظم النشاط الدراسي للمتعلمين وتعاونهم. ويبدو في الوقت ذاته كشريك وإنسان يسهّل المعاشرة التربوية، أي إنه «ميّسر» حسب كارل روجرز. وهذا ما يملي على الطالب- مربي المستقبل أن يطور خصائصه التنظيمية

والاجتماعية لكي يتمكن من توجيه عملية استيعاب التلاميذ للمعارف بإدماجهم ضمن الأشكال الفعّالة من التفاعل الدراسي الذي يثير الفاعلية الذهنية للمشاركين فيه. ولا يستلزم تطور ذلك القدرات المهنية وجود معارف سيكو - تربوية عميقة فحسب، بل وتدريب الطلاب تدريباً مهنياً منتظماً ومستمراً.

وعلى هذا النحو فإن صفات المربي المهنية يجب أن تتناسب مع المسلمات التالية- وصايا نشاطه السيكوتربوي:

- احترم في التليذ الإنسان والشخصية (مما يعتبر تجسيداً للقاعدة الذهبية القديمة: عامل الآخرين مثلما تحب أن يعاملوك).

- ابحث عن إمكانية التطوير الذاتي والتحسين الذاتي دوماً (لأنّ من المعلوم أنّ من لا يتعلّم هو ذاته لا يستطيع أن يطور طعم التعلّم و «الشهية الذهنية» لدى الآخرين).

- انقل المعارف إلى التلميذ بحيث يرغب في اكتسابها، ويكون قادراً على ذلك، ومستعداً لاستخدامها في مختلف المواقف، وفي تكوينه الذاتي.

وهذه المعلمات هي في جوهر الأمر تجسيد للأطروحة المعروفة: الشخصية هي وحدها التي تربي الشخصية، والطبع وحده يشكّل الطبع. فمن واجب المربي أن يكون الشخصيّة. وذلك هو وصفه المهني.

وتحلّل مشكلات علم النفس التربوي التي تناولناها على أساس المدخل الشخصي- النشاطي ضمن السياق العام للنزعات الأساسية لتطور التكوين المعاصر. وفقاً لهذا المدخل فإنه: أ) يوجد المتعلم ذاته وتشكيل شخصية بوسائل مادة دراسية معينة في مركز العملية التكوينية، ب) يقصد بالعملية الدراسية تنظيم النشاط الدراسي للمتعلمين، الذي يهدف إلى تطويرهم من كافة النواحي، واستيعابهم المعارف المادية الدراسية المقررة. وتبعاً للمدخل الشخصي- النشاطي

إلى التعليم ينظر الكتاب في عدد من المشكلات التي تؤلف اليوم أساس علم النفس التربوي. ومنها ما تعتبر مفتاحية من مثل: تفاعل المدرس والمتعلمين بوصفه تعاوناً دراسياً لشركاء متساوين ، موجهاً نحو حل المسائل المعرفية- الدراسية، وتوصيف المربي والمتعلمين سيكولوجياً باعتبارهم ذواتاً للنشاط الدراسي والمعاشرة التربوية، والخصائص النفسية للنشاط الدراسي ذاته، والآليات النفسية وقانونيات الاستيعاب.. إلخ.

وفي الختام نشير إلى أن أي كتاب إن هو إلا مجموعة مبنية من المعارف العلمية ووجهات النظر والتصورات والنظريات التي تُعرض من موقعٍ محددٍ للمؤلّف، وفي الحالة هذه من موقع المدخل الشخصي- النشاطي. ولقد تشكّل هذا المدخل في علم النفس الروسي بفضل جهود أولئك العلماء أمثال ك. د. اوشينسكي و م. يا. باسوف و ب. ف - كابتيريف و ل. س. فيغوتسكي و س. ل روبنشتين و أ. ن. ليونتيف وغيرهم. ويتماشى هذا المدخل مع الأفكار الأساسية لعلم نفس ك. روجرز الإنساني.

إ. أ. زيمنيايا

القسم الأوّل

علم النفس التربوي: التشكّل والحالة الراهنة

ينبغي النظر إلى علم النفس التربوي كعلمٍ مستقلٍ،
وكفرعٍ خاصٍ من علم النفس التطبيقي.

ل. س. فيغوتسكي
علم النفس التربوي

الفصل الأوّل

علم النفس التربوي- مجال قائم بين فروع المعرفة العلميّة

1 - الوصف العلمي العام لعلم النفس التربوي

علم النفس التربوي بين العلوم الإنسانية الأخرى

يتمّ في العلم المعاصر وبصورة أكثر جلاءً استعراض تفاعل نزعتي تطوره الأساسيتين: تكامل وتمايز الفروع العلمية والمجالات الإشكالية (إلى جانب تلك النزعات، كالتنظيم والترتيب والتجميع). ولقد أشار ج. بياجيه و ب. غ. أنانيف و ب. م. كيدروف لدى تحليلهم لتكامل العلوم إلى أن علم النفس- كعلم عن الإنسان يوجد في مركز المعرفة العلمية. ويتناسب تفسير مثلث المعرفة العلمية الذي قدّمه ب. م كيدروف (رأسه العلوم الطبيعية، وزاويتا قاعدته الفلسفة والعلوم الاجتماعية. وفي المركز يقع علم النفس مرتبطاً بهذه العلوم) مع تأكيد ج. بياجيه على أن «. . . علم النفس يحتّل موقعاً مركزياً ليس باعتباره نتاجاً لجميع العلوم الأخرى فقط، بل وكمصدرٍ ممكن لتفسير تشكلها وتطورها» [172، ص 155]. كما يحدّد ب. غ. أنانيف دور مشكلة الإنسان في تطور العلم على نحو أكثر دقّة، ويرى أن التمايز والتعمق في دراسة الإنسان، وتكامل جميع الدراسات في هذا المجال في الوقت ذاته تساعد على أن تصبح مشكلة الإنسان مشكلة علمية عامة. وكانت هذه النزعة إلى جعل مشكلة الإنسان شاملة قد برزت في مجال المعرفة

التربوية منذ ك. م. اوشينسكي عام 1868-1869م في مؤلّفه «الإنسان كموضوع للتربية. خبرة الأنتروبولوجيا التربوية»، حيث تم التأكيد على الدور الأساسي لعلم النفس على أساس تحديد مراتب العلوم التي تسهم في تربية الإنسان.

وعلم النفس، بدوره أيضاً، هو المعرفة التكاملية والمعقدة التي تعتبر السيكولوجية، حسب أ. ف. بتروفسكي، أساساً لتصوّرها البنيوي: «1) النشاط المحدّد، 2) التطور، 3) علاقة الإنسان (كذات للتطور والنشاط) بالمجتمع (الذي يتمّ فيه نشاطه وتطوره). [39، ص 80]. وينظر إلى علم النفس كفرع مستقل من المعرفة السيكولوجية العامة الذي يبرز في الغالب بالاستناد على «النشاط المحدد» الذي يوجد فيه الانعكاس، وجانباه الآخران. ويعني هذا التأكيد أن في أساس العلوم التربوية توجد القانونيات والآليات السيكولوجية العامة للنشاط التكويني ذاته، أو العملية التكوينية، حسب تعريف ب. ف. كابتيريف، أحد مؤسسي علم النفس التربوي.

ويرتبط علم النفس التربوي بعلوم كثيرة أخرى لعدة أسباب. أولاً- إن هذا العلم هو فرع محدد من المعرفة السيكولوجية العامة التي تقع في مركز مثلث المعرفة العلميّة. ثانياً - إنه مرتبط بعلوم أخرى باعتبار أن العملية التكوينية بأهدافها ومضمونها هي عملية نقل الخبرة الثقافية الاجتماعية التي تدّخر المرفة الحضارية متعددة الموضوعات بصورة إشارية ولغوية. ثالثاً - إن الإنسان العارف الذي يتعلم هذه المعرفة، والذي تدرسه علوم الإنسان العديدة الأخرى هو مادة دراسته. ولعلّ من الواضح أن علم النفس التربوي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتلك العلوم، كالتربية والفيزيولوجيا والفلسفة وعلم اللغة وعلم الاجتماع وسواها. وفي الوقت ذاته فإنّ التأكيد على أن علم النفس التربوي هو فرع من المعرفة السيكولوجية العامة يعني أنه يتشكل على أساسها، أي على أساس المعارف ذات الصلة بالتطور النفسي وبقواه المحركة وبخصائص الإنسان الفردية والعمرية - الجنسية، وبتشكل شخصيته

وتطورها . . . إلخ . وبمقتضى ذلك فإن علم النفس التربوي مرتبط بالفروع الأخرى من المعرفة السيكولوجية (علم النفس الاجتماعي، علم النفس الفارقي . . إلخ)، وبعلم النفس النمائي في المقام الأول .

إن علم النفس التربوي وعلم النفس النمائي يرتبط بعضهما ببعض على نحوٍ وثيقٍ من خلال موضوعهما المشترك المتمثّل في الإنسان المتطور . ولكن إذا كان علم النفس النمائي يدرس «الدينامية النمائية لنفس الإنسان، والتطوّر الفردي للعمليات النفسية والصفات النفسية عند الإنسان المتطور» [43، ص5]، فإن علم النفس التربوي يتناول شروط وعوامل تكوّن التشكيلات النفسية الجديدة تحت تأثير التكوين . وتبعاً لهذا فإنه يُنظر إلى مشكلات علم النفس التربوي كافة على أساس مراعاة الخصائص النمائية للإنسان الذي يوجد ضمن العملية التكوينية . وفي نفس الوقت (وسوف نشدد على هذا الموضوع مرةً أخرى) فإن علم النفس التربوي وعلم النفس النمائي يقومان على معرفة علم النفس العام الذي « . . . يكشف عن القانونيات النفسية العامة، ويدرس العمليات والحالات النفسية والخصائص النفسية- الفردية لشخصية الإنسان الذي قد تشكّل» [96، ص7] . ويمكن أن يتناسب هذا التفسير لبينيّة الفروع من جهة، واستقلالية علم النفس التربوي كفرع من فروع المعرفة العلمية من جهة ثانية مع موقع ب. غ . أنانيف . فعلم النفس التربوي، في رأيه، مجال حدودي ومركب من المعرفة، « . . . احتل موقعاً محدداً بين علم النفس والتربية، وأضحى مجالاً للدراسة المشتركة للعلاقات المتبادلة بين تربية الأجيال الصاعدة وتعليمها وتطورها [8، ص14] .

غير أن هذا التفسير لا ينطبق تماماً مع تحديد وضع علم النفس التربوي الذي عرضه مؤلفون آخرون، الأمر الذي يمكن أن يدلل على عدم تجانس حل المسألة المطروحة . ففي مقرّر علم النفس العام وعلم النفس النمائي وعلم النفس التربوي، مثلاً، يشار إلى أنه « . . . إذا كانت تلاحظ في المرحلة الأولى من تطور

علم النفس النمائي وعلم النفس التربوي نزعة إلى فصلهما، فإن ما يلاحظ في وقتنا الراهن هو العكس، أي اقترابهما، بله وحتى اندماجهما إلى حدّ ما» [101، ص4]. ومن جهة أخرى، وفي «أسس تربية وعلم نفس المدرسة العليا» يتمّ التشديد على مركبية ووحدة التربية وعلم النفس اللذين يشكلان فرعاً علمياً مركباً واحداً. [157، ص 5-6]. ولعلّ بالإمكان الاعتقاد بأن علم النفس التربوي هو في الجوهر علم مركب. وبالتربية من ناحيتيها النظرية والعلمية يرتبط، حسب ما يرى ف. إ. غينيتسينسكي، علم مستقل ارتباطاً وثيقاً، في حين ترتبط بعلم النفس العام وعلم النفس النمائي ارتباطاً داخلياً وثيقاً فروع المعرفة السيكولوجية العامة.

السّياق السّيكولوجيّ العام لتشكّل علم النّفس التّربويّ

يتطور علم النفس التربوي في المجرى العام للتصورات العلمية عن الإنسان، والتي كانت مثبتةً في التيارات (النظريات) النفسية الأساسية التي أثّرت وتؤثر كثيراً في الفكر التربوي في كلّ فترة تاريخية محددة. وهذا مرتبط بكون عملية التعليم كانت على الدوام تبدو كـ «ميدان» بحثّي طبيعي بالنسبة للنظريات النفسية. وسوف نستعرض بالتفصيل النظريات والتيارات النفسية التي تمكنت من التأثير في فهم العملية التربوية.

علم النفس الارتباطي (بدءاً من أواسط القرن الثامن عشر- د. هارتلي حتى نهاية القرن التاسع عشر- و. فوندت)، الذي تحددت في أغواره أنماط التداعيات وآلياتها كصلات بين العمليات النفسية والتداعيات كأسس للنفس. وقد درست خصائص التذكر والتعلم على أساس معطيات بحث التداعيات. ونشير هنا إلى أن قواعد التفسير الارتباطي للنفس كانت قد أُرسيت من قبل أرسطو (384-322 ق. م) الذي يرجع إليه الفضل في إدخال مفهوم «التداعي= الارتباط» وأنماطه ورسم حدود نوعي العقل: النظري والعملي، وتحديد الشعور بالرضا بوصفه عاملاً من عوامل التعلم.

المعطيات الإمبيريقية (الخِبرية) لتجارب هـ. ا بنغهاوس (1885م) في دراسة عملية النسيان وحصوله على منحنى النسيان الذي يراعى طابعه في جميع الدراسات اللاحقة التي تناولت تذكر تشكل المهارات وتنظيم التمرينات.

علم النفس الوظيفي البراغماتي عند و. جيمس (نهاية القرن 19 وبداية القرن 20) و. ج. ديوي (النصف الأول من القرن العشرين بأكمله عملياً) مع التشديد على الاستجابات التلاؤمية والتكيف مع البيئة وفعالية العضوية وتشكل المهارات.

نظرية المحاولة والخطأ لثورندايك (نهاية القرن 19 وبداية القرن 20) الذي صاغ القوانين الأساسية للتعلّم: التدريب والأثر والاستعداد. ووصف منحنى التعلم، وروائز الإنجاز التي بنيت على هذه المعطيات (1904م).

سلوكية ج. واتسون (1912-1920م) والسلوكية الجديدة عند إ. تولمان وك. هال و إ. غاثري و ب. سكنر (النصف الأول من القرن 20). فقد وضع سكنر في أواسط القرن العشرين نظرية السلوك الإجرائي وتطبيق التعليم المبرمج. ويعتبر وضع نظرية كاملة في التعلم (Learning) التي تتضمن قانونياته وحقائقه وآلياته مأثرة أعمال إ. ثورندايك التي سبقت سلوكية ج. واتسون التقليدية والاتجاه السلوكي الجديد بأكمله.

دراسات ف. غالتون (نهاية القرن 19) في مجال **قياس الوظائف الحسية الحركية** الذي وضع بداية الروز (كان غالتون أول من استخدم الاستبانة وسلالم التقويم)، واستخدام الإحصاء الرياضي «الروائز العقلية» التي وضعها ج. كاتل، والتي اعتبرت، كما تلاحظ أ. أناستازي، منهجاً نموذجياً لدراسة ذلك الزمن. وروائز الذكاء التي وضعها أ. بينيه و ت. سيمون (1904م، 1911م) مع تغيّر عملية الروز الفردي والجماعي، التي استخدم فيها للمرة الأولى معامل تطور الذكاء كعلاقة بين العمر العقلي والعمر الواقعي (الزمني) (ل. تيرمان في أمريكا عام 1916م). والمهم هو أن غالتون بدأ بقياساته الأولى (1884م) في نظام التكوين.

ورازكاتل (1890م) طلاب المعاهد في أمريكا. وقد وضع أول قياس لبينيه-سيمون (1905م) في فرنسا بمبادرة من وزارة التعليم. ويدلّ ذلك على العلاقة الوثيقة القديمة إلى حدّ كاف بين الدراسات السيكولوجية والتكوين.

التحليل النفسي عند س. فـرويد و أ. أدلر و ك. يونغ و إ. فـروم و إ. إريكسون (منذ نهاية القرن 19 وعلى امتداد القرن 20 كله)، الذي وضع مقولات اللاوعي والدفاع النفسي والعقد ومراحل تطور «الأنا» والحرية والانبساط- الانطواء (لاقت المقولة الأخيرة رواجاً وانتشاراً واسعين في العديد من الدراسات بفضل رائز ه. آيزينك).

علم نفس الغشتالت (م. ورتغيمر، و. كيولر، ك. كوفكا- بداية القرن العشرين 20). وهو تصور حول المنظومة الدينامية للسلوك أو نظرية المجال لكورت ليڤين، والابستمولوجيا (المعرفة) التكوينية أو نظرية التطور المرحلي للذكاء لجان بياجيه التي أسهمت في تكوين مفاهيم الاستبصار والدافعية ومراحل تطور الذكاء والاستدخال (الذي وضعه علماء النفس الفرنسيون من أصحاب الاتجاه الاجتماعي أمثال هـ. فالون و ب. جانيه).

ولقد أضحت **النظرية العملياتية** التي صاغها جان بياجيه بدءاً من عشرينيات القرن 20 واحدة من النظريات العالمية الأساسية في تطور الذكاء والتفكير. وفي سياق هذه النظرية طرحت مفاهيم التنشئة الاجتماعية والمركزية واللامركزية وخصوصية التكيف ومعكوسية الأفعال وأطوار تطور الذكاء. وتجدر الإشارة إلى أن ج. بياجيه جاء إلى علم القرن 20 في المقام الأول كواحد من أكثر ممثلي «المدخل التركيبي إلى دراسة النفس» المعروفين.

علم النفس المعرفي في الستينيات حتى الثمانينيات من القرن 20 كما نجده عند غ. نايسر و م. برودبنت و د. نورمان و ج. برونر وغيرهم. وهو العلم الذي

شدد على المعرفة والمعلوماتية وتنظيم تذكر المعاني والتنبؤ واستقبال المعلومات ومعالجتها وعمليات القراءة والفهم، والأساليب المعرفية.

علم النفس الإنساني في الستينيات حتى التسعينيات من القرن 20. وهو العلم الذي وضعه أ. ماسلو وك. روجرز، والذي طرح نظرية «التركيز على العميل» في العلاج، ومقولة، ومقولة تحقيق الذات وهرم (سلّم) الحاجات الإنسانية والتيسير (التسهيل والتفعيل)، ووضع المدخل الإنساني الذي يركّز على المتعلم في التعليم.

ولقد أثرت أعمال المفكرين والمربين وعلماء الطبيعة الروس أمثال إ. م. سيجينيف و إ. ب. بافلوف وك. د. اوشينسكي و أ. ف. لازورسكي وب. ف. ليسغافت و ل. س. فيغوتسكي وب. ب. بلونسكي وغيرهم إلى حدّ كبير في تطور علم النفس التربوي. وكانت **الانتروبولوجيا التربوية** لأوشينسكي (1824-1870م) أساساً لتطبيق جميع النظريات الوطنية. وفيها تمّ التأكيد على الطابع التربوي للتعليم والطبيعة الفعّالة للإنسان. وإلى أوشينسكي يعود وضع مقولتي مضمون التعليم ومناهجه.

نظرية ل. س. فيغوتسكي (1896-1934م) التاريخية - الثقافية. إن نظرية تطور النفس والتفكير المفهومي والكلام وعلاقة التعليم والتطور، حيث أن الطرف الأول ينبغي أن يسبق الطرف الثاني ويجرّه وراءه، ومفهوم مستويات التطور، و«منطقة التطور القريب» وغيرها الكثير من الأفكار الأساسية. وبهذا القدر أو ذاك من الكمال توضّعت في أساس النظريات السيكو- تربوية في العقود الأخيرة. يُضاف إليها تصورات م. يا. باسوف حول النشاط، ونظرية النشاط عند أ. ن. ليونتيف، والمنهجية العامة لمقولة النشاط ذاتها (وخاصة في خطة الذاتية) التي وضعها س. ل. روبنشتين، والمدخل التكاملي إلى النفس، وتحديد تطورها الخاص في مرحلة الرشد، وإبراز المرحلة العمرية الخاصة- العمر الطلابي وغير ذلك مما قام

به ب. غ. أنانيف وآخرون، كل ذلك ترك آثاره التي لا يُشك فيها على الفهم السيكو- تربوي لعملية التكوين وتطور علم النفس التربوي.

وأسهمت النظريات والتصورات والمعالجات التي تناولت التعلّم والنشاط الدراسي والتي عرفها علم النفس الروسي في أواسط القرن العشرين (د. ن. بوغويا فلنسكي، غ. س. كاستوك، ن. أ. مينجينسكايا، ب. أ. شيفاريف، ز. إ. كالميكوفا، ب. يا. غالبيرن، ن. ف. تاليزينا، د. ب. إلكونين، ف. ف. دافيدوف، أ. ك. ماركوفا، ل. إ. أيداروفا، ل. ف. زانكوف، ل. ن. لاندا، غ. غ. غرانيك، أ. أ. لوبلينسكايا، ن. ف. كوزمينا وغيرهم) إسهاماً كبيراً ليس في تناول الممارسة التربوية فقط، بل وفي علم النفس التربوي كعلمٍ يتطور في بلادنا مثلما يتطور في البلدان الأخرى (إ. لينغارت، إ. لومبشير وغيرهما).

كما أثّر إلى حدّ كبير في تطور علم النفس التربوي الكشف عن الآليات المحددة لاستيعاب المادة الدراسية من قبل المتعلمين (س. ل. روبنشتين، إ. ن. كابانوڤا - ميلر، ل. ب. إتيلسون) والدراسات التي تناولت التذكر (ب. إ. زينجينكو، أ. أ. سميرنوف، ف. يا. لياؤديس)، والتفكير (ف. ن. شيمياكين، أ. م. ماتوشكين، ف. ن. بوشكين، ل. ل. غوروفا)، والإدراك (ف. ب. زينجينكو، يو. ب. غيببنريتر)، وتطور الطفل، ولاسيّما التطور الكلامي عنده (م. إ. ليسينا، ل. أ فينغر، أ. ن. روزسكايا، ف. أ. سوخين، ت. ن. اوشاكوفا)، وتطور الشخصية (ب. غ. أنانيف، ل. إ. بوجوفيتش، م. س. نيمارك، ف. س. موخينا)، والمعاشرة الكلامية وتعليم الكلام (ف. أ. أرتيمور، ن. إ. جينكين، أ. أ. ليونتيف، ف. أ. كان - كاليك)، وتعيين مراحل (عصور، حقب، أطوار، فترات) التطور العمري (ب. ب. بلونسكي، ل. س. فيغوتسكي، أ. ن. ليونتيف، د. ب. إلكونين، ب. غ.

أنانيف، أ. ف. بتروفسكي)، وخصائص النشاط العقلي للتلاميذ ومواهبهم العقلية (أ. أ. بوداليف، ن. س. ليتيس، ن. د. ليفيتوف، ف. أ. كروتيتسكي). كما كانت لأعمال يو. ن. كولوتكين و. ل. ن. ليسوخينا وغيرهما في علم نفس تعليم الراشدين أهمية كبيرة بالنسبة لعلم النفس التربوي.

ولعبت كتب علم النفس التربوي وعلم النفس النمائي وعلم نفس التعلّم لكلّ من م. ن. شارداكوف و ف. أ. كروتيتسكي و أ. ف. بتروفسكي وسواهم دوراً إيجابياً واضحاً في عملية الانعكاس العلمي لإنجازات علم النفس التربوي.

2 - تاريخ تشكّل علم النفس التربويّ

علم النفس التربوي – علم متطوّر

يعتبر تشكل العديد من فروع المعرفة العلمية عملية متغايرة التركيب والترتيب الزمني. وهي، علاوة على ذلك، منفصلة في الزمان. وهذا ما تفسره، كقاعدة عامة، الأحداث الاجتماعية- التاريخية الجسام التي تقع في العالم (الثورات، الحروب، الكوارث الطبيعية..) التي تؤثر في مضمون التطور العلمي واتجاهه بصورةٍ جوهرية. ولكنه طالما أنه ظهر ذات مرّة، فإنه يستمر بحكم عدم إمكانية ردع حركة الفكر الإنساني.

لقد حدّد الفكر التربوي الذي عرض للمرة الأولى في مؤلّف جان آموس كومينسكي (كومينوس) «فن التعليم العظيم» عام 1657م بداية تطور النظرية التربوية والتنظيم الموجّه للتعليم المدرسي. ويمكن النظر إلى هذا العمل كمقدّمة أولى للتشكل المديد والمتناقض لعلم النفس التربوي على امتداد أكثر من 250 عاماً، ذلك لأنه لم يظهر كعلمٍ مستقلٍ إلا في نهاية القرن 19. ويمكن أن يتمثل طريق تشكّل العلم التربوي وتطوره بأكمله بثلاث فترات (مراحل) طويلة.

مراحل تشكّل علم النفس التربوي

المرحلة الأولى : منذ أواسط القرن 17 حتى نهاية القرن 19 . ويمكن تسميتها مرحلة فن التعليم العامة مع «الضرورة المحسوسة الواضحة لسيكلجة التربية» حسب رأي بيستالوتزي . وقبل أي شيء فإن هذه المرحلة تمثلها أسماء جان آموس كومينسكي ذاته (1592-1670م) وجان جاك روسو (1712-1778م) ويوهان بيستالوتزي (1746-1827م) ويوهان هربارت (1776-1841م) وأددولف ديسترفيغ (1790-1866م) وك . د . اوشينسكي (1824-1870م) وب . ف . كابتيريف (1849-1922م) ويتحدد إسهام هؤلاء المربين- المفكرين في تطور علم النفس التربوي في المقام الأول في دائرة من المشكلات التي تناولوها : علاقة التطور والتعليم والتربية ، والفاعلية المبدعة للتلميذ ، وخصائص الطفل وتطورها ، ودور شخصية المعلم ، وتنظيم التعليم وغيرها الكثير . بيد أن ذلك لم يكن سوى محاولات أولى لفهم هذه العملية فهماً علمياً . ويدلّل ب . ف . كابتيريف في كتابه «مقالات في فن التعليم . نظرية التعليم» (الطبعة الأولى 1885م) على عدم اكتمال الكشف عن الجوانب النفسية لهذه المشكلات ، انطلاقاً من التحليل العميق والمنتظم لهذه الفترة من تطور النظرية التربوية . وكما يلاحظ كابتيريف فإن « ... فن التعليم عند كومينسكي يتصف بنقائص جوهرية جداً : فهذا فن تعليم المنهج الذي يتجلى على شكل أداةٍ ما ميكانيكية خارجية ، وفي فن التعليم هذا لا يوجد بَعْدُ حديث عن تطوير التعليم لقدرات الدارسين ... إن فن التعليم عند كومنيسكي ينقصه علم النفس» [83 ، ص 294] .

ويؤكد ب . ف . كابتيريف لدى تحليله لدور يوهان بيستالوتزي أن «بيستالوتزي قد فهم التعليم كله على أنه قضية إبداع الدارس بالذات ، والمعارف جميعها باعتبارها تطوراً للنشاط من الداخل ، ووقائع للنشاط والتطور الذاتيين» [83، ص 294] . غير أنه ، وفي الوقت نفسه ، حسب ما يقول كابتيريف ، « ... تبدو

مبالغته واضحة للعيان (بيستالوتزي) عند الحديث عن تأثير المنهج على التعليم، وبعض الميل نحو مكننة الأساليب والوسائل المدرسية في التدريس. فالشخصية الحية للمعلم كعامل مرئي من عوامل المدرسة لم تزل غير مفهومة. وعلى العموم فإن الجانب النفسي من العملية التكوينية وأسسها وطرائقها الخاصة وأشكالها لم تعالج من قبل بيستالوتزي بصورة كافية» [83، 304]. ويشدد ب. ف. كابتيريف في معرض تقويمه لإسهام هربارت في تطور علم النفس التربوي على أن «... لفن التعليم عند هربارت مزايا أساسية: فهو يقدم تحليلاً سيكولوجياً للمنهج التربوي، ويطرح بصورةٍ جديةٍ سؤالاً غاية في الأهمية حول الميل إلى التعليم، ويربط التعليم والتربية بشكل وثيق. ويجب أن ننسب إلى نقائص فن التعليم عند هربارت طابعه العقلاني أحادي الجانب ونقص معالجة بعض المسائل التي تدور، مثلاً، حول اهتمامات وميول الدارسين» [83، ص 316]. ونشير، هنا، إلى أن مفهوم «التعليم المربي» ينبثق من تصورات هربارت.

ويتضمن إبداع أ. ديستيرفيغ، حسب ما يرى ب. ف. كابتيريف، القضايا الموجهة نفسياً للممارسة التربوية المعاصرة له. وترجع قضية الدور الرئيسي للمربي والمعلم في عملية التكوين إلى ديسترفيغ. فقد نظر إلى العملية الدراسية باعتبارها وحدة التلميذ-الذات المتعلمة والمعلم والمادة الدراسية وشروط التعليم. فالتطوير الذاتي وأخذ خصائص المتعلم بالاعتبار وحماسة المربي هي ضمانة التعليم المربي وأساسه. ويشير ب. ف. كابتيريف إلى أن: «الكثير من أفكار ديستيرفيغ في فن التعليم بوضوحها وتحديدها وايجادها مع الممارسة والتفسيرات التربوية دخلت إلى كتب فن التعليم، وأصبحت موضوعات للممارسة التربوية اليومية، على الرغم من غياب العمق والجدة فيها» [83، ص324]. إنها اقتضت ضرورة فهم تلك الممارسة فهماً علمياً وشاملاً.

ولعب عمل ك. د. اوشينسكي «الإنسان كموضوع للتربية. خبرة الأنتروبولوجيا التربوية» دوراً كبيراً في تشكل علم النفس التربوي في هذه الفترة «التمهيدية» التعليمية من تطورها. ففيه يطرح تصور كامل حول تطور الإنسان. والطفل يقع في مركز التربية والتعليم، علاوة على أن الأهمية الحاسمة تناط بالتربية. وتظهر المشكلات السيكو-تربوية للتذكر والانتباه والتفكير والكلام من خلال التعليم بوصفها مواد للتحليل الخاص للتطور ومهمته. فتطور الكلام عند الطفل مرتبط بتطور تفكيره، وهو شرط لتكون تصوراته ومفاهيمه وشخصيته بوجه عام.

وإسهام ب. ف. كابتيريف نفسه، وهو أحد مؤسسي علم النفس التربوي، كبير في وضع أسس هذا العلم. فقد كان حريصاً على تحقيق وصية بيستالوتزي المتمثلة في سيكلجة التربية. إذ أن مفهوم «علم النفس التربوي» نفسه، وبشهادة الباحثين دخل في التداول العلمي مع ظهور كتاب كابتيريف «علم النفس التربوي» عام 1877م. والواقع أن كتاب إ. ثورندايك الذي يحمل عنواناً مماثلاً لم ينشر إلا بعد ذلك بربع قرن (نشر عام 1903م). وأكثر من ذلك فإن كابتيريف ذاته هو الذي جعل مفهوم «التكوين» العلمي المعاصر كحاصل جمع التربية والتعليم وتجسيد لارتباط نشاط المربي والتلاميذ مفهوماً شائعاً. وهناك تم النظر في المشكلات التربوية المتعلّقة بعمل المعلم وإعداده ومشكلات التطور والتربية الجمالية وغيرها. ولعل المهم هو أن كابتيريف تناول العملية التكوينية بالذات من موقعٍ سيكولوجي مما يدلل عليه بصورة مباشرة تسمية الجزء الثاني من الكتاب «مقالات في فن التعليم: نظرية التكوين» -«العملية التكوينية -سيكولوجيتها». وتعد العملية التكوينية، في رأي المؤلف، «تعبيراً عن النشاط الذاتي الداخلي للعضوية الإنسانية» وتطور القدرات.. إلخ [83، ص 340-345].

ونشير مرةً أخرى إلى أن الفضل يعود إلى ب . ف . كابتيريف في التحليل العميق ليس لأعمال فنييّ التعليم العظام فقط، بل وممثلي ما يسمى فن التعليم التجريبي الذي هو، في الجوهر، علم النفس التجريبي في التعليم ومن أجل التعليم. فلقد كانت مهمة مؤلفي هذه الأعمال، وفق ما يرى ب . ف . كابتيريف، هي دراسة العمل العقلي للدراسين، وأهمية الحركة في العمل العقلي والتصورات الكلامية والمادية عند الدارسين، وأنماط موهبتهم وغيرها من المشكلات.

ولعل الإسهام الكبير في تشكل علم النفس التربوي هو ما قام به ممثل التربية الاجتماعية التي كانت تولد آنذاك، وهو س . ت . شاتسكي (1878-1934م) الذي وضع تصوراً كاملاً عن أنسنة ودمقرطة التربية أثناء التنشئة الاجتماعية للإنسان. وإليه يُعزى نموذج من نماذج المربي الذي تتحد فيه المطالب المعمّمة الواجب توافرها في شخصيته وصلاحيته المهنية كذات للنشاط التربوي-الاجتماعي. ولقد قوّمت خبرة س . ت . شاتسكي التربوية عالياً من قبل الباحثين الأجانب، ولاسيما ج . ديوي الذي أشار إلى ترتيب وانتظام إعداد التلاميذ الروس وديمقراطيته بالمقارنة مع المدرسة الأمريكية المعاصرة له.

وهكذا فإن المرحلة التمهيدية الأولى تتّسم، من جهة، بسيطرة التصورات الميكانيكية لإسحاق نيوتن، والأفكار النشوئية لتشارلز داروين، وبالتصور الارتباطي للحياة النفسية، وبحسية ج . لوك التي تطورت منذ الأزمنة القديمة بفضل التعاليم التي ذهبت إلى أن الانطباعات الحسية تؤلف أساس الحياة النفسية. ومن جهة أخرى فإن هذه المرحلة هي، في الغالب الأعم، مرحلة البناءات التأملية والمنطقية القائمة على الملاحظة وتحليل الواقع التربوي وتقويمه.

المرحلة الثانية: وتمتد من نهاية القرن 19 حتى أواسط القرن 20. وفي هذه الفترة بدأ علم النفس التربوي يتخذ شكل الفرع المستقل بعد أن جمع إنجازات الفكر التربوي في القرون السابقة مسترشداً بنتائج الدراسات النفسية والسيكوفيزيائية

التجريبية ومستخدماً إياها. وعلم النفس التربوي يتطور ويتشكل في وقت واحد مع التطور السريع لعلم النفس التجريبي وإقامة ووضع نظم تربوية محددة، كنظام م. مونتيسوري، مثلاً.

إن بداية هذه المرحلة من تطور علم النفس التربوي المثبتة، كما سبقت الإشارة، في عناوين كتب ب. ف. كابتيريف وإ. ثورندايك ول. س. فيغوتسكي، التي يدل عليها ظهور الأعمال التجريبية الأولى في هذا المجال.

ولقد أكد ل. س. فيغوتسكي، ويتفق في هذا مع هـ. مونستيربرغ، أن علم النفس التربوي هو نتاج السنوات القليلة الأخيرة، وإنه العلم الجديد الذي يعتبر، إلى جانب الطب والقضاء، جزءاً من علم النفس التطبيقي. وهو، زيادة على ذلك، علم مستقل. ولقد كانت المشكلات النفسية، وخصائص التذكر، وتطور الكلام، وتطور الذكاء، وخصائص تشكل المهارات وغيرها ممثلة في أعمال أ. ب. نيجايف، أ. بينيه وب. هنري وم. أوفنير وإ. ميمان وف. أ. لاي، وفي بحوث هـ. إبنغهاوس وج بياجيه وهـ. فالون وج. ديوي وس. فرينيه وإ. كلاباريد. كما كان للدراسة التجريبية لخصائص سلوك التعلم (ج. واتسون، إ. تولمان، إ. غاثري، ك. هال، ب. سكنر)، وتطور الكلام عند الطفل (ج. بياجيه، ل. س. فيغوتسكي، هـ. فالون، ش. بيولر، ل. بيولر، و. شتيرن، وغيرهم) وتطوير النظم التربوية الخاصة (مدرسة وولدورف، مدرسة مونتيسوري) تأثير كبير على تشكل هذا الفرع من فروع علم النفس.

ويكتسي تطور علم النفس الرائزي والتشخيص النفسي بدءاً من أعمال ف. غالتون أهمية خاصة. وبفضل دراسات أ. بينيه وب. هنري وت. سيمون في فرنسا وج. كاتل في أمريكا سمح بإيجاد الآلية الفعالة (أثناء تفاعل روائز الإنجاز وروائز القدرات) ليس لمراقبة معارف المتعلمين وقدراتهم وحسب، بل ولتوجيه إعداد المناهج الدراسية والعملية الدراسية بوجه عام. وكما أشار م. ف. غاميزو فقد

أقيم في أوربة خلال هذه الفترة عدد من المخابر التابعة للمدارس. ففي ألمانيا ظهر مخبر إ. ميمان الذي استخدمت فيه أجهزة وطرائق وضعت في مخابر الجامعات من أجل حلّ المسائل الدراسية والتربوية. وفي عام 1907م نشر ميمان كتاباً بعنوان «محاضرات في علم النفس التجريبي» قدم فيه عرضاً للأعمال في فن التعليم التجريبي. وفي إنكلترا عني عالم نفس الطفل المعروف ج. سيلي بمسائل الدراسة التجريبية لخصائص التلاميذ الطبولوجية (النمطية). في عام 1898م نشر مؤلّفه «مقالات في علم نفس الطفولة». وفي فرنسا أسس أ. بينيه في إحدى مدارس باريز مخبراً للتجريب على الأطفال. ودرست في هذا المخبر خصائص الطفل الجسمية والروحية، وكذا طرائق تدريس المواد الدراسية. ووضع أ. بينيه بالاشتراك مع ت. سيمون طريقة لاختيار أطفال المدارس الخاصة بالمتخلفين عقلياً والتي أصبح منهج الرائز أساساً لها.

وتتّسم هذه المرحلة بتشكل الاتجاه السيكو-تربوي الخاص، وهو البيدالوجيا (ج.ع. بلدوين، إ. كيركباتريك، إ. ميمان، م. يا. باسوف، ب. ب. بلونسكي، ل. س. فيغوتسكي وغيرهم) الذي حددت فيه على أساس مجموعة من القياسات السيكوفيزيولوجية والتشريحية والنفسية والاجتماعية بصورة مركبة خصائص سلوك الطفل بهدف تشخيص تطوره. وبكلمات أخرى فقد دخلت المناهج الموضوعية في القياس إلى علم النفس التربوي من جانبيه مقرّبةً إياه من العلوم الطبيعية.

وعلى استقلالية علم النفس التربوي الذي تشكل في هذه الفترة الهامة من صيرورته يدلل ليس فقط استخدام التشخيص النفسي الرائزي والانتشار الواسع للمخابر المدرسية والنظم والمناهج التربوية التجريبية وظهور البيدالوجيا، بل ومحاولات الانعكاس العلمي للعملية التكوينية وفهمها النظري الجاد، وتحقيق

ما قد بدئ به في المرحلة الثالثة من تطور علم النفس التربوي التي بدأت منذ خمسينيات القرن 20 .

ويعدّ وضع عدد من نظريات التعليم السيكولوجية بصورة خاصة، أي إرساء المبادئ النظرية لعلم النفس التربوي الأساس لإبراز المرحلة الثالثة من تطور هذا العلم . ففي عام 1954م طرح ب . سكنر فكرة التعليم المبرمج . وفي الستينيات صاغ ل . ن . لاندا النظرية الخوارزمية في التعليم . ومن ثم أقام ف . اوكون وم . إ . مخموتوف نظاماً كاملاً من التعليم الإشكالي . واستمر ذلك بوضع نظام ج . ديوي الذي اعتقد أن التعليم ينبغي أن يمضي عبر حل المشكلات من جهة، ويتناسب مع موضوعات و . زيلتس وك . دونكر وس . ل . روبنشتين وأ . م . ماتيوشكين وغيرهم حول الطابع الإشكالي للتفكير وأطواره، وطبيعة نشوء كل فكرة في الموقف الإشكالي (ب . ب . بلونسكي، س . ل . روبنشتين) من جهة ثانية . وفي الخمسينيات ظهرت أعمال ب . يا . غالبيرن الأولى، ومن ثم أعمال ن . ف . تاليزينا التي بسطت فيها مواقع انطلاق نظرية التشكل المرحلي للأفعال العقلية التي ارتشفت الإنجازات الأساسية وحملت آفاق علم النفس التربوي . وفي هذا الوقت وضعت نظرية التعليم المطور التي وصفت في أعمال د . ب . إلكونين وف . ف . دافيدوف على أساس النظرية العامة للنشاط الدراسي (التي صاغها هذان العالمان، وطورها كل من أ . ك . ماركوفا وإ . إ . إلياسوف ول . إ . أيداروفا وف . ف . روبتسوف وغيرهم) . ووجد التعليم المطور انعكاساً له في منظومة ل . ف . زانكوف التجريبية .

وفي هذه الفترة قدم س . ل . روبنشتين في «أسس علم النفس» وصفاً إضافياً للتعلم بوصفه استيعاباً للمعارف . ولقد تمت، من ثم، معالجة هذا الاستيعاب من مواقع شتّى بالتفصيل من قبل ل . ب . إتيلسون وإ . ن . كابانوفا -ميلر وغيرهما، وكذلك في أعمال ن . أ . مينجينسكايا ود . ن . بوغويا فلنسكي (في إطار نظرية

استخراج المعارف). وقد سمح كتاب إ. لينغارت «عملية التعلم الإنساني وبنيته» الذي ظهر عام 1970م، وكتاب إ. إ. إلياسوف «بنية عملية التعلم» الذي نشر عام 1986م بإجراء تعميمات نظرية واسعة في هذا المجال.

ومما يستحق الاهتمام هو ظهور الاتجاه الجديد مبدئياً في علم النفس التربوي، المتمثل في التربية الايحائية وعلم الايحاء (غ. ك. لوزانوف في الستينيات والسبعينيات من القرن 20). ويقوم في الأساس على توجيه المربي لعمليات الإدراك والتذكر النفسية التي لا يعيها المتعلمون، وذلك باستخدام أثر تحريض الذاكرةHypemnésie والايحاء. ووضع فيما بعد منهج تنشيط الإمكانيات الاحتياطية للشخصية (غ. أ. كيتا يغورودسكايا) وتماسك الجماعة وديناميتها في سياق هذا التعليم (أ. ف. بتروفسكي، ل. أ. كادبينكو).

ومع تنوع هذه النظريات (لمزيد من التفصيل راجع الفصل **2**) فإن بينها لحظة مشتركة، وهي حل مسألة التأسيس النظري لنظرية أكثر مواءمة، من وجهة نظر واضعيها، لمطالب المجتمع إزاء نظام التعليم (أو التعلم، أو النشاط الدراسي). وعلى هذا النحو تشكلت اتجاهات محددة في التعليم. وحتى أُطر هذه الاتجاهات ظهرت مشكلات عامة: تفعيل أشكال التعليم، التعاون التربوي، المعاشرة، توجيه استيعاب المعارف، تطوير المتعلم كهدف وغيرها.

وفي هذه الفترة يرتبط تشكل مقدمات انتقال علم النفس التربوي إلى مرحلة جديدة من تطوره مع استخدام تقانة الحاسوب بحل المشكلة الشاملة، وهي انتقال الإنسانية إلى القرن 21، قرن الإنسان، وقرن العصر الإنساني، حيث أن تطور الإنسان، المستخدم والصانع الحر للتقانة المعلوماتية، يؤمن له حرية الفعل في الفضاء المعلوماتي وما بعد الصناعي الجديد.

* * *

يعتبر علم النفس التربوي فرعاً مستقلاً من المعرفة، قائماً بين الفروع الأخرى على أساس معرفة علم النفس العام وعلم النفس النمائي وعلم النفس الاجتماعي وعلم نفس الشخصية والتربية النظرية والتطبيقية. وإنّ له تاريخاً خاصاً من التشكل والتطور الذي يسمح تحليله بفهم جوهر مادة دراسة هذا العلم وخصوصيتها.

الفصل الثاني

علم النفس التربوي: المواصفات الأساسية

1 - مادة علم النفس التربوي ومهمّاته وبنيته

مادة علم النفس التربوي

عند تناول علم النفس التربوي كأيّ فرعٍ علمي آخر، فإنه من الضروري في المقام الأول تعيين حدود مفهومي موضوعه ومادته.

موضوع العلم وهذا ما يوجد كمعطىً خارج الدراسة ذاتها، وما يمكن أن يدرس من قبل علوم متعددة. ويمكن أن تكون الظواهر المادية وغير المادية والأجسام والعمليات والأنظمة الحية والبيولوجية والمجردة والكائنات الحية من مختلف درجات تعقيدها موضوعاً للدراسة. ويمكن أن يكون عالم النبات والحيوان والإنسان والمجتمع والحضارة والفضاء. . إلخ موضوعاً للدراسة العلمية (النظرية والأمبيريقية).

وقد يدرس أي موضوع (والإنسان كموضوع للمعرفة العلمية) من قبل مجموعة من العلوم. فالإنسان، يدرس من قبل الأنتروبرلوجيا والفيزيولوجيا وعلم النفس وعلم الاجتماع والتربية. . إلخ. غير أن لكلّ علم **مادته**، أي ما يدرسه في الموضوع. فلعلم النفس النمائي وعلم النفس التربوي، مثلاً، موضوع عام للدراسة، هو الإنسان. بيد أن مادتي هذين العلمين مختلفتان. فعلم النفس النمائي

يدرس قانونيات وآليات تطور النفس عند الإنسان، وتكوّن الشخصية منذ الولادة حتى الشيخوخة. أما علم النفس التربوي فيدرس قبل كل شيء آليات وقانونيات استيعاب الإنسان للخبرة الاجتماعية الثقافية في العملية التكوينية. ومن الواضح أن عمومية موضوع الدراسة تقتضي ارتباطاً وثيقاً لا يمكن نقضه من الداخل بين التربية وعلم النفس وعلم النفس النمائي وعلم النفس التربوي وشرطاً كافياً لتمييزها على أساس اختلاف موادها.

وقبل تقديم تعريف مفصل لمادة علم النفس التربوي فإنه من الضروري توجيه الاهتمام أيضاً نحو العملية التكوينية والتربوية التي هي موضوع دراسة العديد من العلوم (التربية، علم الاجتماع، الفيزيولوجيا، الطب، نظرية الإدارة، علم النفس العام، علم النفس الاجتماعي، علم النفس النمائي، علم النفس التربوي) باعتبارها ظاهرةً معقدةً ومتعدّدة العناصر والوظائف. ولقد سبقت الإشارة إلى تعقيد عملية التعليم وتعدّد عناصرها من قبل المربيّن العظام أمثال ج. أ. كومنيسكي وبوهان بيستالوتزي وأ. ديستيرفيغ. فقد شدد ديستيرفيغ على «... ضرورة الأخذ بالحسبان مختلف اللحظات أو المواد التي تحدد النشاط التدريسي، وهي بالتحديد:
1) الإنسان الذي يخضع للتعليم، التلميذ-الذات 2) مادة التعلم والتعليم -المادة الدراسية- الموضوع، 3) الشروط الخارجية التي يوجد فيها التلميذ، الزمان، المكان... إلخ، 4) المعلم الذي يعلم. (المهم هنا هو أنه منذ أواسط القرن 19 كان ينظر إلى التلميذ كذات للتعليم وليس موضوعاً له). وفي علم النفس التربوي ينظر إلى تركيب العملية التكوينية المتعددة العناصر من وجهة النظر الوظيفية بصفتها تفاعلاً بين العوامل. وإن فعالية التعلم تتعلّق بانسجام تأثير هذه العوامل وتناسقها، أي «ماذا يعلّمون، ومن وكيف يعلّم، ومن يعلّمون» [96، ص152]. وفي هذا الصدد يؤكد باحثو العملية التكوينية على الأهمية المتساوية لجميع مركباتها. هذا وإن تعقيد العملية التكوينية نفسها وآليات استيعاب المتعلم للخبرة الاجتماعية

الثقافية، وتنظيم هذا الاستيعاب من جانب من يعلّم يحدّد تعدد موضوعات مادة علم النفس التربوي.

وتعتبر وقائع وآليات وقانونيات استيعاب الخبرة الاجتماعية -الثقافية من قبل الإنسان (الطفل)، والتغيرات التي تستدعيها عملية الاستيعاب هذه في مستوى تطور ذكائه وشخصيته باعتباره ذاتاً للنشاط الدراسي الذي ينظمه ويوجهه المربي في شتى شروط العملية التكوينية مادة لعلم النفس التربوي. إن علم النفس التربوي على وجه الخصوص «يدرس قانونيات اكتساب المعارف والقدرات والمهارات، ويبحث الفروق الفردية في هذه العمليات، ويدرس قانونيات تكون التفكير الفعّال والمستقل والمبدع لدى التلاميذ، وتلك التغيرات التي تطرأ على النفس تحت تأثير التعليم والتربية» [96، ص7]، أي تكوّن التشكيلات الجديدة. وبالمعنى الواسع للكلمة فإنّ ما يدرسه العلم في الموضوع يعتبر مادةً له. ويدلل التعريف المذكور بوضوح على تعقيد مادة علم النفس التربوي وتعدد جوانبها وعدم تجانسها.

وفي المرحلة المعاصرة من التطور يضحي علم النفس التربوي أكبر حجماً. فهو في روسيا يدرس الآليات النفسية لتوجيه التعليم (ن. ف. تاليزينا، ل. ن. لاندا وغيرهما)، والعملية التكوينية بوجه عام (ف. س. لازاريف وآخرون)، وتوجيه عملية اكتساب الأساليب المعمّمة في الفعل (ف. ف. دافيدوف، ف. ف. روبتسوف. .)، كما يدرس الدافعية إلى الدراسة (أ. ك. ماركوفا، يو. م. اورلوف وغيرهما)، والعوامل النفسية الفردية التي تؤثر على نجاح هذه العملية، كالتعاون، مثلاً، (غ. أ. تسوكرمان)، وخصائص شخصية المتعلمين والمعلمين (ف. س. ميرلين، ن. س. ليتيس، أ. أ. ليونتيف، ف. أ. كان -كاليك وسواهم). وعلى العموم يمكن القول إن علم النفس التربوي يدرس المسائل النفسية لتوجيه عملية التعليم، وتكوّن العمليات المعرفية (ونضيف التفكير النظري في المقام الأول)، إنه «يبحث مقاييس موثوقة للتطور العقلي، ويحدّ

الشروط التي يتحقق فيها التطور العقلي الفعّال من خلال التعليم، وينظر في مسائل العلاقة المتبادلة بين المربي والدارسين، وكذلك العلاقة المتبادلة بين الدارسين» [43، ص 5]، وفي المجرى العام لمهمة تكوين شخصية الدارس.

مهمات علم النفس التربوي

إنّ علم النفس التربوي بوجه عام يكشف عن الخصائص النفسية وقانونيات تطور الذكاء والشخصية عند الإنسان في شتى شروط النشاط التربوي-التعليمي والعملية التكوينية ويدرسها ويصفها. وتتمثل مهماته المحددة في :

- تحديد آليات وقانونيات اكتساب المتعلم للخبرة الثقافية الاجتماعية، وتركيبها وحفظها (ترسيخها) في الوعي الفردي، واستخدامها في المواقف المختلفة.

- الكشف عن آليات وقانونيات التأثير التعليمي والتربوي على تطور ذكاء المتعلّم وشخصيته.

- تحديد الارتباط بين مستوى تطور ذكاء المتعلم وشخصيته، وأشكال التأثير التربوي والتعليمي ومناهجه (التعاون، الأشكال الفعالة في التعليم وغيرها).

- تحديد خصائص تنظيم وتوجيه النشاط الدراسي للمتعلمين، وتأثير هذه العمليات على تطور ذكائهم وشخصياتهم، وعلى فعاليتهم الدراسية المعرفية.

- دراسة الأسس النفسية لنشاط المربي، وخصائصه النفسية -الفردية والمهنية.

- تحديد آليات وقانونيات التعليم المطوّر، ولاسيما تطوير التفكير العلمي، النظري.

- تحديد قانونيات وشروط ومقاييس استيعاب المعارف، وتشكل البناء العملياتي للنشاط على أساسها من خلال حل المسائل المتنوعة.

- تحديد الأسس النفسية لتشخيص مستوى وخاصية الاستيعاب وارتباطهما بالمعايير التكوينية.

- وضع الأسس النفسية للتطوير اللاحق للعملية التكوينية على كافة أصعدة نظام التكوين.

بنية علم النفس التربوي

تحدد مادة كل فرع من فروع المعرفة العلمية تنظيمه البنيوي، أي تلك الأقسام التي تدخل في هذا العلم. وبصورة تقليدية ينظر إلى علم النفس التربوي من خلال احتوائه على أقسام ثلاثة: علم نفس التعليم وعلم نفس التربية وعلم نفس المعلم. فعلم نفس الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، وتلميذ أي سن يتناوله علم النفس النمائي والعمر الطلابي باعتباره فترة حياتية خاصة يتم تناوله بصورة منفصلة (من قبل مدرسة ب. غ. أنانيف السيكولوجية بشكل خاص).

وبمناسبة أننا نفسر مادة علم النفس التربوي بصورة موسعة (تضمينها خصائص العملية التكوينية ذاتها بوصفها واحدة النشاط الدراسي للتلميذ والنشاط التربوي للمربي، وكذا توصيف كل منها مع ذواتها بهدف تحديد القانونيات النفسية للتطور الايجابي لشخصية المتعلم)، فيمكن أن نُقدِّم بنية هذا العلم من موقع آخر تحدده الاعتبارات التالية.

أولاً- يتحددهذا الموقع بفهم مادة علم التربية كفرع يقع بين الفروع الأخرى، والذي يعتبر حسب العلامة النوعية فرعاً سيكولوجياً من فروع المعرفة العلمية رغم أنه مستقل. وهكذا تدخل في هذه المادة جوانب جمّة من علم نفس الشخصية والجماعة والتعاون، وجوانب من علم النفس النمائي وعلم النفس التربوي والسيكوفيزيولوجيا. ولكن هذه الجوانب تؤلف مادة علم النفس التربوي طالما أن تناولها يتم باستخدامها في عملية التكوين ونتائجها. ولعلّ هذا التفسير لعلم النفس

التربوي أن يكون متناسباً مع النظرة المعاصرة لتنوع مادته كفرع من المعارف الذي يدعى علم نفس التكوين أو نظرية التعليم، حيث يفهم التعليم ذاته كعملية ثنائية الجانب تجمع بين التدريس والتعلّم.

ثانياً- يقتضي الموقع المقترح للنظر في بنية علم النفس التربوي تعريفاً آخر بعض الشيء لتفاعل التعليم والتربية. ففي العلم المعاصر والممارسة التربوية يفهم من التعليم العملية الموجهة والفعّالة لنقل خبرة الأجيال السابقة الاجتماعية -الثقافية (المعارف، القواعد، الأساليب المعممّة في الأفعال. . إلخ) إلى المتعلم، وتنظيم اكتساب هذه الخبرة، وكذلك إمكانية استعمالها في المواقف المختلفة والاستعداد لذلك. فالتعليم، إذن، يستدعي كشرط له عملية التعلّم بوصفها اكتساباً لتلك الخبرة.

إن التربية هي التأثير الموجّه (في مجرى التعليم، وبصورة موازيةٍ له أو خارجه) على الإنسان بهدف تشكيل توجهات قيميّة محددة (ينظر إليها المجتمع في كل فترة تاريخية من تطوره على أنها ذات أهمية ايجابية للمجتمع) ومبادئ السلوك ومنظومات القيم، وعلاقته بذاته وبغيره من الناس، وبالعمل، وبالمجتمع، وبالعالم (أ. ف. لازورسكي ف. ن. مياسيشيف)(١). وينظر إلى التربية بوصفها تأثيراً متكاملاً للبيئة التكوينية بأكملها [246]، مع أنها ولأهداف تحليلية وتربوية تنقسم إلى تربية خلقية وتربية جمالية وتربية عملية وتربية بدنية. . إلخ.

ويمكن للصلة المتبادلة بين عمليات التعليم والتربية التي فهمت على هذا النحو أن تتخذ أربعة أنماط على الأقل:

---

(١) نقارن هذا التفسير للتربية بالتعريف الذي قدمه إ. دوركهايم: «التربية هي التأثير الذي يمارس من قبل الأجيال الكبيرة على الأجيال الصغيرة التي لما تنضج بَعْدُ من أجل الحياة الاجتماعية. ويكمن هدف التربية في إيجاد وتطوير مجموعة من الخصائص الخلقية والعقلية والجسمية لدى الطفل، والتي يتطلبها منه التنظيم السياسي للمجتمع بعامة، والبيئة الخاصة التي يتوجب عليه أن يعيش فيها بخاصة» [70، ص17].

1- لا تنفصم التربية عن التعليم الذي تتم من خلاله (عبر مضمون التعليم وأشكاله ووسائله). وهذا هو بالتحديد ذاك النمط من العلاقة بين هاتين العمليتين اللتين تندمجان فيها سوية. ويشير س. ل. روبنشتين إلى «أننا، إذ نعلم، فإننا نربي، ونعلم، إذ نربي». وفي هذه الصورة تدخل التربية في العملية التعليمية التي تعرف في هذه الحالة على أنها تعليم مربٍ. وهكذا بالضبط ينظر إليها في الغالب علم النفس التربوي.

2 - تتم التربية في العملية التكوينية لمنظومة معينة أو مؤسسة ما، وخارج التعليم، وبصورةٍ موازيةٍ له (الحلقات، العمل الاجتماعي، التربية العملية). وهنا ينبغي تعزيز جميع آثار التعليم، كما يتعين على التعليم، بدوره، أن يؤثر في التربية.

3- تتم التربية خارج العملية التكوينية (ولكن تبعاً لأهدافها وقيمها العامة) من قبل الأسرة وجماعة العمل والوحدة الاجتماعية والمجتمع، حيث يحدث نوع من التعليم والتعلّم العفويين.

4- تتم التربية من قبل المؤسسات الأخرى (غير التكوينية) والتجمعات (الأندية وأماكن الرقص واللهو وجماعة الرفاق.. إلخ) مصحوبة بالتعلم والتعليم العفويين، وأحياناً الموجهين. وهذه التربية الواقعية حياتياً والصارمة في معظم الأحيان، وتحديداً لحظة تأثير الكبار والأتراب، غالباً ما تبدو حاسمة.

ومن الطبيعي أنه يتعيّن تناول هذه الأشكال الثلاثة الأخيرة من خلال علاقتها بعملية التعليم في قسم خاص من أقسام علم النفس والتربية، وليس فقط وبنفس القدر من قبل علم النفس التربوي. فالتربية بالنسبة لعلم النفس التربوي تندرج عضوياً ضمن عملية التعليم عن طريق مضمونها وأشكالها ومناهجها. وتحتوي بنية علم النفس التربوي في تحديد مادتها الذي عرضناه من موقع النظر المشار إليه أعلاه على:

1- علم نفس النشاط التكويني (بوصفه وحدة للنشاط الدراسي والتربوي).

2- علم نفس النشاط الدراسي وذاته -المتعلم (التلميذ، الطالب).

3- علم نفس النشاط التربوي (في وحدة التأثير التعليمي والتربوي) وذاته (المعلم، المدرس).

4- علم نفس التعاون والمعاشرة التربويين- الدراسيين.

ولعلّ من الواضح أن هذه البنية توسع مجال دراسة علم النفس التربوي. كما أنها ومن خلال النقطة الثالثة تظل من حيث الجوهر في ذات الوقت تقليدية (التعليم، التربية، المعلم). وينقسم علم النفس في المرحلة الراهنة أكثر فأكثر إلى علم نفس المدرسة العليا (التعليم العالي) (ن. ف. كوزمينا، م. إ. دياجينكو، ل. أ. كاند يبوفيتش، أ. ف. بتروفسكي، س. د. سميرنوف) وعلم النفس التربوي للتعليم المدرسي الذي تنتمي إليه بصورة تقليدية كافة الأعمال السابقة في هذا المجال.

2 - مناهج البحث في علم النفس التربوي

مصادر المعلومات كأساس لمناهج علم النفس التربوي

ونحن نتقدم بوصف مناهج دراسة الإنسان المستخدمة في علم النفس التربوي نشير إلى أنه يوجد في الممارسة العملية ثلاثة مصادر للحصول على المعلومات تختلف اختلافاً مبدئياً: المعطياتL، والمعطياتQ، والمعطياتT [140].

المصدر الأول- المعطياتL (Life record data) التي يتم الحصول عليها عن طريق تسجيل حياة الإنسان نتيجة الملاحظة. وتدخل هنا تقويمات الخبرة. ويسوق ف. م. ميلنيكوف، ل. ت. يامبولسكي المطالب الأساسية للحصول على هذه التقويمات [140، ص10]:

1- ينبغي تحديد السمات التي تخضع للتقويم في مصطلحات السلوك الملاحظ

2- يتعيّن على الخبير أن يتمتع بإمكانية ملاحظة سلوك الشخص المراد تقويمه خلال فاصل زمني طويل إلى حدّ كاف.

3- ضرورة وجود ما لا يقل عن 10 خبراء للشخص الواحد المراد تقويمه.

4- يجب أن ينفذ ترتيب المفحوصين من قبل الخبراء وفقاً لصفة (خاصية) واحدة فقط في كل مرّة، وليس وفقاً لجميع الصفات دفعة واحدة.

المصدر الثاني للحصول على المعلومات-المعطيات Q(Questionnaire data) التي يتم الحصول عليها على أساس الاستفتاء وغيره من مناهج التقويم الذاتي. ويتنميMMPI (اختبار مينيسوتا المتعدد الأوجه للشخصية)، واختبار الشخصية ذو العوامل الـ 16 الذي وضعه كاتل وغيرهما إلى هذا المصدر. ويثبت ف. م. ميلنيكوف ول. ت. يامبولسكي التشويهات المعرفية والدافعية لنتائج البحث، فما يستدعي الأولى منها هو المستوى الثقافي والذكائي المتدني للمفحوصين، وغياب مهارات الملاحظة الذاتية، واستخدام المقاييس المغلوطة. ومن بين أسباب التشويهات الدافعية يمكن أن نذكر عدم الرغبة في الإجابة وانحراف الإجابات باتجاه «المرغوب الاجتماعي».

المصدر الثالث -المعطياتT (objective test data)، وهي معطيات الروائز الموضوعية والتي سوف نسوق 12 مجموعة أساسية منها، طبقاً لما يراه ر. ب. كاتل وف. ف. فاربورتون [140، ص16]، لدى تناول منهج الريازة في علم النفس التربوي.

المناهج الأساسية في البحث

حينما يستخدم علم النفس التربوي المصادر الثلاثة جميعها بغية الحصول

على المعطيات، فإنه يمتلك مخزوناً من المناهج العلمية، كالحوار والملاحظة والاستبانة (الاستبيان) والتجربة وتحليل نتائج النشاط (الإبداع) والروز والقياس الاجتماعي وسواها [لمزيد من التفصيل انظر39، ص88-117]- وتبعاً لمستوى المعرفة العلمية-النظرية والإمبيريقية (الخبْرية)، فإن المناهج تعرف بأنها إما نظرية أو إمبيريقية. وفي علم النفس التربوي غالباً ما تستخدم المناهج الإمبيريقية.

الملاحظة- منهج إمبيريقي لدراسة الإنسان دراسة موجهة ومنتظمة، وهو منهج أساسي من أكثر المناهج شيوعاً في علم النفس التربوي (وفي الممارسة التربوية بوجه عام). والملاحَظ لا يعرف أنه موضوع الملاحظة التي يمكن أن تكون شاملة أو اختيارية- مع تثبيت سير الدرس بأكمله أو سلوك أحد التلاميذ فقط أو بعضهم، مثلاً، وعلى أساس الملاحظة يمكن تقديم تقويم قائم على الخبرة. وتنقل نتائج الملاحظة في محاضر (بروتوكولات) خاصة، حيث يدون فيها اسم ولقب الملاحظ (الملاحَظين) والتاريخ والزمن والهدف. وتخضع معطيات المحاضر للمعالجة الكمية والنوعية.

الملاحظة الذاتية - منهج ملاحظة الإنسان لنفسه على أساس التفكير الانعكاسي (يمكن أن تكون أهداف ودوافع السلوك ونتائج النشاط موضوعاً للملاحظة الذاتية). ويتموضع هذا المنهج في أساس التقارير الذاتية. فهو يتّسم بقدر عال من الذاتية. ويستخدم في معظم الأحيان كمنهج مكمّل (كان منهج الملاحظة الذاتية على تخوم القرنين 19 و 20 المنهج الأساسي في علم النفس الاستبطاني).

الحوار - منهج إمبيريقي واسع الانتشار في علم النفس التربوي (وفي الممارسة التربوية) يستخدم للحصول على معلومات حول الإنسان أثناء معاشرته ونتيجة إجاباته على الأسئلة الموجهة. ومن يقوم بالحوار لايخبر من يدرسه عن الهدف منه. وتثبت الإجابات إما بوساطة جهاز تسجيل أو عن طريق الكتابة السريعة أو الاختزال (دون إثارة انتباه الملاحَظ قدر الإمكان). ويمكن أن يكون

الحوار منهجاً مستقلاً لدراسة الإنسان، أو أن يكون منهجاً مساعداً، كأن يمهّد، مثلاً، للتجربة أو العلاج. . إلخ.

المقابلة كشكل من أشكال الحوار يمكن أن تستخدم للحصول على معلومات تتعلق ليس فقط بمن تجرى معه ويعرف ذلك، وإنما بأناس آخرين وبأحداث ... إلخ.

وفي مجرى الحوار يمكن للمقابلة أن تقدم تقويماً قائماً على الخبرة.

الاستبانة – منهج اجتماعي -نفسي إمبيريقي يستخدم للحصول على معلومات على أساس الإجابات على أسئلة معدّة خصيصاً، والتي تتناسب مع المهمة الأساسية للبحث. ويعتبر إعداد الاستبيان قضية هامة تتطلب الاحتراف. ويراعى لدى وضع الاستبيان: 1) مضمون الأسئلة، 2) شكلها -مفتوحة أو مغلقة، ويجب أن تكون الإجابة على هذه الأسئلة بـ«نعم» أو «لا»، 3) صياغتها (وضوحها، أن لا توحي بالإجابة)، 4) عدد الأسئلة ونظام تتابعها. وفي الممارسة التربوية لا يخصص للاستبيان أكثر من 30-40 دقيقة. وغالباً ما يحدد منهج الأعداد العشوائية نظام تتابع الأسئلة.

ويمكن أن تكون الاستبانة شفهيةً أو كتابيةً، فرديةً أو جماعيةً، ولكنها ينبغي في جميع الأحوال أن تستجيب لشرطين اثنين: التمثيل وتجانس الاختيار.

التجربة منهج مركزي إمبيريقي في البحث العلمي لاقى انتشاراً واسعاً في علم النفس التربوي. ويمكن التمييز بين التجربة المخبرية (في ظل شروط خاصة، ومع وجود أجهزة. . إلخ)، والتجربة الطبيعية التي تجرى في الشروط العادية للتعليم أو الحياة أو العمل، ولكن مع تنظيمها الخاص الذي يدرس تأثيره. وتعد التجربة التشكيلية واحدة من أكثر أشكال التجربة الطبيعية الفعالة والتي راجت في العقود الأخيرة (وخاصة في علم النفس التربوي الروسي). ومن خلالها تدرس التغيرات التي تطرأ على مستوى المعارف والقدرات والعلاقات والقيم، وعلى مستوى تطور نفس الدارسين وشخصياتهم تحت التأثير الموَجّه للتعليم والتربية.

وكما يؤكد أ. ف. بتروفسكي فإن هذا الوجه الخاص من وجوه التجربة الطبيعية -الوجه التشكيلي (الذي يعلّم)- هام جداً بالنسبة لعلم النفس التربوي. ففي التجربة كمنهجٍ في البحث لا يعرف المفحوص الهدف منها. والمجرب لا يحدد الهدف من البحث ويصوغ فرضيته فحسب، بل ويمكنه تغيير شروط البحث وأشكاله. وتثبت نتائج التجربة بدقةٍ وصرامةٍ في محاضر خاصة، حيث يدون اسم ولقب المفحوص والمعلومات الضرورية عنه بالإضافة إلى التاريخ والزمن والهدف. وتخضع معطيات التجربة للمعالجة الكمية (التحليل العاملي، معامل الارتباط.. إلخ) والتفسير النوعي. هذا ويمكن أن تكون التجربة فرديةً أو جماعيةً، قصيرة الأمد أو طويلة الأمد.

تحليل نتائج النشاط (الإبداع) وهو منهج لدراسة الإنسان دراسة إمبيريقية وغير مباشرة عبر فهرسة وتحليل وتفسير نتائج نشاطه المادية والمثالية (النصوص، الموسيقا، التصوير.. إلخ). وهذا المنهج يستخدم على نطاق واسع (بصورةٍ حدسيةٍ على الأغلب) في الممارسة التربوية في صورة تحليل للموضوعات الإنشائية والمؤلفات والملخصات والتعليقات والخطب والرسوم التي يقوم بها التلاميذ. بيد أن منهج تحليل نتائج النشاط (الإبداع) يتطلب خلال البحث العلمي هدفاً محدداً وفرضية وأساليب في تحليل كل نتاج خاص (النصّ، الرسم، المؤلَّف الموسيقي، مثلاً).

وتبعاً لخصوصية مادة علم النفس التربوي فإن بعض المناهج المذكورة آنفاً يستخدم فيه على نطاق واسع. بينما لا يستخدم البعض الآخر إلا لماماً. فتحليل نتائج نشاط المتعلمين وإبداعاتهم (تحليل نتائج حل المسائل، الملخصات، المؤلفات، نتاج العمل، الإبداع الفني للمتعلمين وغير ذلك) والحوار والاستبانة والتجربة التشكيلية (التي تعلّم) إلى جانب الملاحظة هي أكثر المناهج إلفةواستخداماً في علم النفس التربوي. ويلاقي منهج الريازة في الوقت ذاته انتشاراً أكثر في علم النفس

التربوي. وبالنظر للمسؤولية المنية، بل والخلقية الكبرى التي تقع على عاتق الباحث -المربي الذي يستخدم هذا المنهج، فإننا سوف نتناوله بشيء من التفصيل.

الريازة هي، بالمعنى الدقيق للكلمة، إجراء تشخيصي نفسي" و« ... من يستخدم طرائق التشخيص النفسي، فإنه يحمل على عاتقه عدداً من الالتزامات التي تنبع من القانون الأدبي -الخلقي للسيكولوجي» [27، ص3]. ولقد تمّ وصف الروائز على نحو أكثر كمالاً وانتظاماً في كتاب أ. أناستازي «القياس النفسي» [9]. وفي مقدمة هذا العمل أشير إلى بعض المشكلات الأساسية بالنسبة للفهم العام والمتعلقة بالتشخيص بعامة والتشخيص بالروائز بخاصة، والذي سوف نبسط حالاته في تسلسلٍ محدد. أولاً- يرى ك. م. غوريفيتش وف. إ. لوبوفسكي، واضعا المقدمة أن «التشخيص النفسي في أشكاله تلك، كالروائز والاستفتاءات والتقارير الذاتية واختبارات الإنجاز (مراقبة النجاح) لم يحتل بَعْدُ المكانة المحسوسة في عمل المدرسة العامة والمدارس المهنية-التقنية والمؤسسات والمنشآت والمعاهد الدراسية العليا» [9، الكتاب 1، ص 13-14]. ولذا فإن ضرورة استخدامه في شروط التكوين عندنا أمر واضح تماماً. ثانياً- يلاحظ المؤلفان عدم إمكانية النقل المباشر للروائز الموجودة في بلدان أخرى إلى الممارسة التشخصية في بلادنا. «يمكن القول إن نقل الرائز من تلك البيئة الاجتماعية التي وجد فيها إلى بيئة أخرى مرتبط بنوعين من الصعوبات. تكمن الصعوبة الأولى منها في أن المفحوصين الذين ينتمون إلى ثقافة أخرى يدركون الرائز حسب هواهم، ويعيدون فهم مهماته بطريقةٍ خاصةٍ بهم طالما أنهم يستعملون منظومة من المعاني الخاصة بهم والعلاقات الدلالية القائمة بينها ... وتكمن الصعوبة الثانية في الازدراع(*) اللغوي للنص» [9، الكتاب1، ص10]. وبكلمات أخرى يثبت المحدد الاجتماعي -الثقافي للرائز الذي ينبغي مراعاته عند تطبيق الرائز (كالفروق العمرية والجنسية، وتغاير الروائز

(*) Transplantation وتعني قلع شجرة وزرعها في تربةٍ أخرى.

واختلافها). ثالثاً- يوجه الاهتمام نحو صعوبة وعدم توافق المدلولات في تحديد صدق الروائز وما يرتبط به من آفاق وضع محكات الروائز التوجيهية. «عند استخدام هذه الروائز فإنه ليس ثمة ما يدعو لمقارنة نتائج فرد لوحده (أو مجموعة) بالمعايير، أي بكيفية أداء الجزءالأكبر من المفحوصين لهذا الرائز. فإذا ما وضع الرائز بشكل جيد، فإن عليه أن يظهر ما يعرفه المفحوص وما يقدر عليه لا أن يظهر كيف هو على خلفية الآخرين الذين يمثلون ذلك المجتمع» [9، الكتاب 1، ص11]. وبكلمات أخرى فإنّ ما يلاحظ هنا هو تفضيل الروائز التوجيهية المحكية على الروائز التوجيهية المعيارية، والفرق المبدئي بينهما.

ويتجلى التشخيص الرائزي الحاسوبي في الريازية التوجيهية المعيارية في بلادنا بصورة أكثر كمالاً في نظامHOPT [185]. ويؤكد أ.ك. ايروفيف واضع هذا النظام على أن يعرف مستخدم هذا النظام بصورة أكيدة: 1) المبادئ الأساسية للريازة التوجيهية المعيارية، 2) أنماط الروائز ومجالات استخدامها، 3) أسس القياس النفسي (أي في أية وحدات تقاس الصفات النفسية في هذا النظام)، 4) محكات صفات الرائز (مناهج تحديد ثبات الرائز وصدقه)، 5) القواعد الخلقية للريازة النفسية وخصائص مواقف الخبرة والاستشارة وحالاتها. وإن ثمة مطالب مناسبة تفرض على الروائز التوجيهية المحكية ومستخدميها.

ولقد جمعت الأنماط المختلفة لروائز المصدرT والروائز الموضوعية، كما سبقت الإشارة، من قبل ر. ب. كاتل وف. ف. فاربورتون في 12 مجموعة توضح تنوعها من جهة، ونطاق منهج البحث من جهة ثانية (ف. م. ميلنيكوف، ل. ت. يامبولسكي). وتتضمن هذه المجموعات:

1- روائز القدرات (وظائف الذكاء، المعارف، الأساليب.. إلخ).

2- روائز الإمكانيات والمهارات (التناسق الحسي-الحركي، اجتياز المتاهة...).

3- روائز الإدراك.

4- الاستفتاءات (استمارة السلوك، الحالة الصحيّة ... إلخ).

5- الآراء (الكشف عن العلاقات بالآخرين وبالقواعد. . إلخ).

6- الروائز الجمالية (الكشف عن تفضيل الرسوم واللوحات. . إلخ).

7- الروائز الاسقاطية (روائز الشخصية الاستنباطية). ورائزا تفهم الموضوع TAT والرورشاخ اللذان لا يستجيبان لشروط تعقيد الاستنباط لا يعدان موضوعين، ولا يدخلان هنا.

8- الروائز الموقفية (دراسةأو أداء مهمة ما في مواقف مختلفة، فردياً، في الجماعة، أثناء المسابقات. . إلخ).

9- الألعاب التي يظهر فيها الناس على الوجه الأكمل.

10- الروائز الفيزيولوجية.

11- الروائز الفيزيائية (القياسات الأنتروبولوجية).

12- الملاحظات العرضيّة، أي دراسة كيفية إجراء الرائز (تسجيل السلوك، الاستنتاجات. . إلخ).

وتشير أ. أناستازي في معرض تحليلها للريازة في التكوين إلى أن في هذه العملية تستخدم كافة أنماط الروائز الموجودة. ولعلَّ من أكثر الروائز المقنّنة استخداماً هي روائز الإنجاز. فقد وجدت هذه الروائز من أجل تحديد فعالية عملية التعليم ومناهجه. وهي «عادةً ما تعطي التقويم النهائي لإنجازات الفرد عند الانتهاء من التعليم. فالاهتمام الأساسي فيها ينصب نحو ما يستطيع الفردعمله حتى الوقت الحاضر» [9، الكتاب 2، ص37].

ويمكن أن يكون مضمون هذه الروائز مناسباً في بعض أجزائه للمعايير

التكوينية. ولذا ينظر إليها كوسيلة للتقويم الموضوعي وأداةٍ لتصويب المناهج الدراسية. وتمثل روائز الإنجاز، كقاعدة عامة، «بطاريات» من الروائز تحيط بكافة المناهج الدراسية بغية الوصول إلى أنظمة تكوينية كاملة. ومن خلال عرض الأمثلة عن بطاريات روائز الإنجاز التي تستخدم في أمريكا منذ العام 1923م، كرائز ستانفورد للإنجازات، مثلاً (إلى جانب الرائز القومي للإنجازات عام 1970م، وروائز كاليفورنيا للإنجازات عام 1970م وغيرهما) تعدد أ. أناستازي الروائز الفرعية المساعدة التي تدخل فيه: المفردات اللغوية، فهم: أ) ما يقرأ، ب) ما يُسمع، تحليل الكلمات، الرائز الرياضي: أ) المفاهيم، ب) الحساب، استخدام الرياضيات، اللغة، معرفة العلوم الاجتماعية والطبيعية [9، الكتاب 2، ص 43]. وتؤكد، في الوقت ذاته، أن جميع المهمات في الروائز تطرح على شكل أسئلة مع اختيار الإجابات من متعدد، وتسوق المؤشرات والتعليمات وتقنينها. وتشير إلى إمكانية وضع مهمات رائزية اختبارية من قبل المعلم في مقرره الدراسي على هذه الأسس. وتلاحظ كذلك أن في كل عدد من المواد وُضعت قواعد نسبية لمختلف مجموعات المتعلمين. وأعدت أيضاً روائز الاستعداد للمدرسة. ويضرب ر. س. نيموف أمثلة محسوسة على مناهج التشخيص النفسي للمتعلمين من مختلف المجموعات العمرية [148، ص 73-493].

والمهم في هذا الشأن هو أن الجانب الطرائقي المفهومي من مشكلة علم الريازة في بلادنا (م. س. برنشتين، غ. س. غيليرشتين، ك. م. غوريفيتش، ف. س. أفانيسيف، أ. غ. شميليف وآخرون) ما زال يقوَّم في العالم باعتباره يوجد في مستوى عال إلى حد كاف، رغم أن الجانب المنهجي -العملياتي يتراجع بعض الشيء.

ويعني كل ما قيل أن استخدام الريازة في علم النفس التربوي هو عمل مسؤول، وخلقي ومهني رفيع يتطلب إعداداً خاصاً وتوافق الإنسان مع متطلبات القانون الخلقي للسيكولوجي-المشخِّص.

كما أن هناك منهجاً هاماً آخر للبحث في علم النفس التربوي هو القياس الاجتماعي. وهذا المنهج هو منهج إمبيريقي لدراسة الصلات القائمة بين الأفراد وداخل الجماعات، وضعه ج. مورينو. وهذا المنهج الذي يستخدم الإجابات على أسئلة الاختيار المفضل لدى أفراد الجماعة يسمح بتحديد تماسكها وزعيم المجموعة.. إلخ. وهو يستخدم على نطاقٍ واسعٍ في الممارسة التربوية من أجل تشكيل وإعادة تجميع الجماعات الدراسية، وتحديد التفاعل داخل الجماعة [لمزيد من التفصيل حول المناهج راجع 39، ص 88-116].

تصنيف المناهج

يمكن لجميع مناهج البحث أن تصنَّف وفق الأسس التالية:

مستوى المعرفة العلمية: النظرية أو الأمبيريقية. وهكذا يمكن تمييز مناهج البحث النظري (التقريب، التَّبْديهAxiomatisaion، الاستكمال أو التعميم، Ex-trapolation النمذجة وغيرها) ومناهج البحث الأمبيريقي (الملاحظة، الحوار، التجربة، الرائز.. إلخ).

طابع أفعال المربي-الباحث مع الموضوع. وهذا قد يكون: أ)دراسة الموضوع (جميع مناهج البحث النظري والبحث الأمبيريقي التي عددناها)، ب) معالجة المعطيات التي تمّ الحصول عليها (معالجةكمية ونوعية، حيث مناهج التحليل العاملي والارتباطي.. إلخ)، ومستويات مختلفة من المعالجة الرياضية-الإحصائية [57]. وللحصول على نتائج ثابتة من البحث يبدو مهماً طابع معالجة المعطيات، وخاصة في شروط التحليل الكمي (الإحصائي)، أو، بصورة أدق، معالجة المعطيات مع التحديد اللاحق وفق معايير مختلفة (معيار ستودينت، معيار كاي مربّع وغيرهما، مثلاً). وثبات النتائج التي تم الحصول عليها ودلالتها وصدقها. ومن أجل تحديد طابع الصلة بين الظواهر المدروسة أو الوزن النوعي لإحداها، بارتباطها مع الظواهر الأخرى تستخدم مناهج التحليل الارتباطي والعاملي [217].

بيد أنه من المهم أن نشير إلى أنه مع أهمية المعالجة الرياضية لنتائج البحث في أيّ علم بعامة، وفي علم النفس التربوي بخاصة يعتبر التحليل النوعي، أي التحليل التفسيري وتحليل المحتوى أمراً ذا أهمية كبرى ولا يمكن استبداله. وعند تعليل الأفعال البحثية مع الموضوع (بعد مناهج الدراسة ومعالجة المعطيات) تميّز كذلك ج) مناهج تقديم المعطيات التي تمّ الحصول عليها وتمثيلها: الجداول، المنحنيات البيانية، المخططات، الرسوم البيانية.. إلخ. وإن اختيار أيّ من مناهج التقديم يجب أن يكون معللاً ومناسباً لمهمة البحث.

هدف البحث واستمراريته: أ) الحصول على معطيات حول الحالة الراهنة للموضوع والعمليةوالظاهرة، أو ب) متابعة دينامية تغيراتها في الزمان. وفي علم النفس التربوي، كما في سواه من فروع المعرفة النفسية، فإن دراسة الموضوع التي تجري بمناهج مختلفة قد تكون قصيرة الأجل وتتوخى الأهداف التثبيتية والتشخيصية. ولكنها قد تكون طويلة أيضاً (بضع سنوات، كيوميات تطور الطفل، مثلاً)، موجهة نحو الكشف عن تطور وتكوّن (المنهج التكويني بالتحديد) تشكيلة نفسية ما من تشكيلات الشخصية، أو خاصية من خصائصها. وعلى هذا الأساس يبرز منهجان: منهج المقاطع العرضية والمنهج الطولاني (الممتد). وبالمنهج الأول يمكن للمدرس أن يحصل بالاعتماد على كمية كبيرةٍ من المعطيات على توصيفٍ عامٍ للتعليم وارتباطه بالمتوسط و«بالمعدل» وانحرافه عنه والتوزّيعات البيانيّة للمتعلمين وفق أسسٍ متنوّعةٍ (العمر، النجاح في التعليم، مثلاً). ويسمح المنهج الطولاني بتعقّب نشوء الظاهرة وتشكلّها وتطوّرها. وتفوّق هذا المنهج على منهج المقاطع العرضيّة «... يتبدّى عند حلّ مشكلتين: 1) التنبؤ بالمسار اللاحق للتطور النفسي، وتقديم الدليل العلمي للتنبؤ النفسي، 2) تحديد الصلات التكوينية بين أطوار التطوّر النفسي» [7، ص 300]. ويمكن للجماعة التربوية أن تستخدم هذا المنهج كأداةٍ للعمل البحثي العام، كدراسة فعالية المنهج التعليمي الجديد على امتداد

بضع سنوات من تعليم هذا الشخص أو ذاك، أو المجموعة أو الصف (الفصل، القسم)، أو دفعة كبيرة من الناس.. إلخ. والتجربة التشكيلية المستخدمة في علم النفس التربوي على نطاقٍ واسعٍ، والتي غالباً ما تمتد لبضع سنوات هي في شكلها منهج طولاني في البحث أيضاً.

خصائص موضوع الدراسة ذاته التي ترتبط بما يظهر بصورةٍ محددة على نحو: أ) أناس بذاتهم، وعملياتهم وحالاتهم وسماتهم النفسيه، ونشاطهم، أي الظاهرة ذاتها، ب) نتائج نشاط الناس وعملهم المشيأ أو ج) بعض مواصفات وقيم ومؤشرات النشاط والسلوك الإنسانيين، وتنظيم هذا النشاط وتوجيهه. ومن الطبيعي أن تكون جميع هذه الموضوعات مرتبطةً ارتباطاً وثيقاً، وأن تعيين تخوم المناهج على هذا الأساس هو أمر اصطلاحي تماماً، ولكن هذا التمييز مناسب لتحليل مجال إلحاق كلٍّ منها في العمل التطبيقي للمدرس.

وبوجه عام فإن من المناسب في الممارسة التربوية لدى تطبيقها على دراسة التلميذ، مثلاً، أن تستخدم مناهج الملاحظة(المذكرات «اليوميات»، مثلاً) والحوار (الاستبانة، المقابلة) والريازة. ولدراسة العلاقة المتبادلة بين المتعلمين داخل الصف أو ضمن الجماعة (المفاضلة الجماعية، مثلاً)، إلى جانب الملاحظة المديدة يمكن استخدام منهجي القياس الاجتماعي والقياس المرجعي بنجاح (لمزيد من التفصيل راجع 151، ص 167-178]. وفي دراسة نتائج النشاط، والنشاط الدراسي بوجه خاص، أي بماذا يتجسد هذا النشاط ويصبح مادياً، فإن منهج تحليل النشاط هو أكثر المناهج شيوعاً وانتشاراً. فالتحليل الموجّه والمنتظم لمؤلفات الدارسين وموضوعاتهم الإنشائية ونصوص ما يخبرون عنه(إجاباتهم) الشفهية أو الكتابية، أي مضامين وأشكال هذه الأخبار يساعد المربي على فهم الاتجاه الشخصي والدراسي لتلاميذه، وعمق استيعابهم للمادة الدراسية ودقته، وعلاقتهم بالدراسة وبالمؤسسة التعليمية وبالمادة الدراسية ذاتها وبالمربين. وعند دراسة خصائص الدارسين الشخصية

والفردية النفسية أو نشاطهم يستخدم منهج تعميم المتغيرات المستقلة الذي يستدعي، على سبيل المثال، تعميم المعطيات المتعلقة بأحد التلاميذ التي حصل عليها مدرسون مختلفون. ويمكن للتعميم، بل يجب أن يكون تعميماً لتلك المعطيات التي تم الحصول عليها في شروط مختلفة أثناء دراسة الشخصية في مختلف أوجه النشاط. «إن هدف أي دراسة تجريبية هو أن تعمل كيما تظلّ الاستنتاجات القائمة على عدد محدود من المعطيات يقينيّة خارج حدود التجربة. وهذا ما يدعى التعميم» [57، ص 54].

ويميز ب. غ. أنانيف أثناء تحليله مناهج البحث حسب طبيعة فعل الباحث أربع مجموعات:

1- المناهج التنظيمية (منهج المقارنة، المنهج الطولاني، المنهج المركب).

2- المناهج الإمبيريقية التي تتضمن أ) المناهج القائمة على الملاحظة، (الملاحظة، الملاحظة الذاتية)، ب) المناهج التجريبية (التجربة المخبرية، التجربة الميدانية، التجربة الطبيعية، التجربة التشكيلية، أو كما يسميها ب. غ. أنانيف، التجربة السيكو-تربوية)، ج) مناهج التشخيص النفسي (الروائز المقنّنة والإسقاطية والاستبيانات والقياس الاجتماعي والمقابلة والحوار)، د) مناهج قياس الممارسة. وهي، حسب ما يرى ب. غ. أنانيف، أساليب لتحليل عمليات النشاط ونتائجه (قياس الزمن، التخطيط البياني الدوري، الوصف المهني -التخطيطي، تقويم العمل)، هـ) المناهج البيوغرافية «السيرة» (تحليل الوقائع والتواريخ والأحداث الشاهدة على حياة الإنسان).

3- معالجة المعطيات، أي مناهج التحليل الكمي (الرياضي-الإحصائي) والنوعي.

4- المناهج التفسيرية التي تشمل المنهج التكويني والمنهج المركب (7، ص 296-298].

وعلم النفس التربوي، إذ يقوم على المبادئ الطرائقية لعلم النفس كالانتظام والتركيب ومبدأ التطور، وكذلك مبدأ وحدة الوعي والنشاط، فإنه يستخدم مجموعة من المناهج (المناهج الخاصة وإجراءات البحث). غير أن واحداً من المناهج يبدو دوماً منهجاً أساسياً، أما سواه من المناهج فهو متممٌ له. وفي علم النفس التربوي وأثناء الدراسة الموجهة تبرز التجربة التشكيليّة (التعليميّة)، كما سبقت الإشارة، بوصفها المنهج الأساسي. في حين تكون الملاحظة والملاحظة الذاتية والحوار وتحليل نتائج النشاط والريازة متممةً له. وفي النشاط العملي لكل مدرس بمفرده تبدو الملاحظة والحوار مع التحليل اللاحق لنتائج النشاط الدراسي للمتعلمين كمناهج أساسية.

ويتضمن كل بحث سيكو- تربوي أربع مراحل أساسية على الأقل: 1) المرحلة التحضيرية (التعرّف على المرجع، وضع الأهداف، صياغة الفرضيات على أساس دراسة المراجع المتعلقة بمشكلة البحث، وضع خطة البحث)، 2) المرحلة البحثية ذاتها (مرحلة التجريب أو القياس الاجتماعي حسب المنهج)، 3) مرحلة التحليل الكمي والنوعي (المعالجة) للمعطيات التي تمّ الحصول عليها، 4) مرحلة التفسير، والتعميم بالتحديد، والوقوف على الأسباب والعوامل التي يتوقف عليها طابع جريان الظاهرة المدروسة. ويكتمل البحث بإعداد النصّ كتابياً لتعرض فيه نتائج البحث وتحليلها على حدّ سواء.

ويظهر كل ما تم تناوله أن علم النفس التربوي يمثل مجالاً متعدد الحدود من المعرفة النفسية الذي تقدّم مراعاة خصائص البحث فيه وقانونياته ومضمونه ومناهجه مساعدةً جلّى في أداء المهمات السيكو-تربوية للتعليم المربي والمطوِّر في أيّ نظام تكويني.

* * *

يتسّم العلم التربوي كفرعٍ مستقلٍ من فروع المعرفة النفسية بخصوصية مادته ومهماته. وهو يملك بنيةً تنظيميةً متشعّبةً تناسب هذه الخصوصية. وتتصف مناهج البحث المستخدمة في علم النفس التربوي بالتركيبية والاندماج المباشر في العملية التربوية.

القسم الثاني

التكوين- الموضوع الشامل لعلم النفس التربوي

من الضروري للإنسان إذا ما تعيّن عليه أن يصبح
إنساناً أن يتلقّى تكويناً.

جان آموس كومينسكي
فنّ التعليم العظيم

الفصل الأول

التكوين في العالم المعاصر

١- التكوين كظاهرة متعدّدة الجوانب

التكوين في السّياق الثقافيّ الاجتماعي

ينظر إلى التكوين باعتباره تنظيماً اجتماعياً وتركيباً من التركيبات الاجتماعية الجزئية. ويعكس مضمون التكوين حالة المجتمع وانتقاله من حالة إلى حالة أخرى. وهو في الوقت الراهن انتقال من مجتمع القرن العشرين الصناعي إلى مجتمع القرن الحادي والعشرين ما بعد الصناعي والمعلوماتي. وما يستوجب تطوير التعليم وتوظيفه هو جميع عوامل وشروط وجود المجتمع: الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية وسواها. وإن صلة التكوين والثقافة هي صلة وثيقة جداً. فـ«المراحل المبكرة لتشكل مؤسسة التكوين مرتبطة بالعبادة والطقس: اقتضت الثقافة استعادةً مستمرةً...» [59، ص115]. وهذا ليس مجرد اشتراط، بل إنه ارتباط جوهري متبادل يتكشف، بصورة خاصة، في أن «المقتضى الثقافي» هو واحد من المبادئ الأساسية لوجود التكوين وتطوره. وحينها ينظر إلى التكوين في المقام الأول «على أنه تنظيم اجتماعي مع وظيفة... الاستعادة الثقافية للإنسان أو استعادة ثقافة الإنسان في المجتمع»[192، ص20].

ولقد جاء هذا المبدأ بديلاً عن فكرة «المقتضى الطبيعي» للتعليم التي طرحها كومينسكي. وكما رأى كومينسكي فإن التعلم يمكن أن يكون سهلاً حينما «نقتفي

أثر الطبيعة». وتبعاً لهذا تمت صياغة المسلمات الأساسية في التعليم التي تعكس القوانين المبدئية للطبيعة والإنسان بوصفه جزءاً منها. ويعني مبدأ «مقتضى الثقافة» الذي صاغه أ. ديسترفيغ بصيغة الأمر: «تعلم بمقتضى الثقافة» أن يتم التعليم من خلال الثقافة وتوجه التكوين نحو طابع الثقافة وقيمها واستيعاب منجزاتها واستعادتها وتقبل القواعد الثقافية الاجتماعية، وإدماج الإنسان في تطورها اللاحق. وتفهم الثقافة على أنها منظومة من النماذج السلوكية ووعي الناس، وكذلك الأشياء والظواهر في حياة المجتمع، تلك المنظومة التي تستعاد على مر الأجيال [192، ص 20]. وتبدو الاستعارة في هذا المستوى بوضوح في أن التكوين والثقافة يؤلفان معاً «تنفساً كبيراً» وفعلاً إيقاعياً مشابهاً للشهيق والزفير. ويشير ف. ف. سيدورينكو، صاحب الاستعارة ومؤلف إحدى نظريات التكوين المعاصر إلى أن «التكوين من أجل ذاته» هو شكل الثقافة، و«من أجل الثقافة» هو تكوين الثقافة، وبصورةٍ أدق استعادتها عبر التكوين، و«من أجل العقل الجماعي» هو «رئتاه». ففي الشهيق «يستنشق» التكوين الثقافة كلها، ويلقى بذلك مضمون الاستعادة الإبداعية ومادتها، متحولاً هو ذاته إلى شكل خاص من أشكال الثقافة وصورتها. وفي «الزفير» تُستعاد الثقافة مقدمة للعقل الجماعي الشكل الثقافي والقابلية للفعل» [197، ص 86].

ويعد مفهوم نمط الثقافة («القديمة، الحديثة، مثلاً،») والموضوعة التي تذهب إلى أن تحديد نمط الثقافة بالذات يمكن أن يناسب طابع التعليم والتكوين أمراً مفيداً. وعلى أساس ذلك يميّز م. ميد أنماط الثقافة: ما بعد الثقافة التصويرية، والثقافة رديفة التصويرية، والثقافة قبل التصويرية. ففي الثقافة ما بعد التصويرية (المجتمعات البدائية، الأقليات الدينية ...) يتلقى الأطفال تعليمهم في البداية على يد أسلافهم. وتُبنى السلطة في أقوام هذه الثقافة، حسب ما يرى ميد، على الماضي. فالثقافات ما بعد التصويرية هي تلك الثقافات التي لا يستطيع الراشدون

فيها أن يتصوروا أية تغيرات مما يجعلهم لا ينقلون إلى أسلافهم سوى الإحساس بـ «الحياة المتعاقبة» غير المتبادلة الذي عاشه الراشدون -إنه «مخطط المستقبل بالنسبة لأطفالهم». وللحفاظ على هذه الثقافة فإن الكبار الذين يجسدونها هم المهمون بشكل خاص- وهذا النمط من الثقافة، في اعتقاد ميد، هو الذي وسم المجتمعات البشرية آلاف السنين حتى بداية الحضارة [141، ص 322-323].

ويُصادف مظهر هذا النمط من الثقافة في زماننا في الأقليات المنعزلة والطوائف، وفي التقاليد والتركيبات القومية. وتتطلب الثقافة ما بعد التصويرية مناهج مناسبة لتعليم الأطفال قائمة على تقصّي ما قد كان. وانطلاقاً من المعطيات الاتنوغرافية الضخمة يظهر م. ميد أن الأطفال والمراهقين يجدون السبل الخاصة أو التي يوجههم إليها الراشدون للخروج من موقف محدودية السبيل الفردي في التطور. ولعل بمقدور غياب المخرج من هذا الموقف أن يؤدي إلى الصراعات والإحباطات والعصابات. وفي نفس الوقت فإن «الثبات المزعوم والإحساس بالتعاقب غير المتبدل اللذين تتسم بهما هذه الثقافات كانا قد أودعا في نموذج هذه الثقافة ذاتها» [141، ص 335].

إن «غياب الريبة والوعي»، في نظر م. ميد، هما الخاصيتان المفتاحيتان للثقافة ما بعد التصويرية. وهذا ما يعد أساساً لحيويتها وعدم امحاء مظاهرها في الوقت الراهن. وتتجلي آثار هذا النمط من الثقافة كذلك في التكوين -في محتواه ومناهجه وتنظيمه.

ويقضي النمط رديف التصويري بأن يتعلم الأطفال والراشدون على يد أترابهم. «هذه ثقافة، يكون فيها النموذج السائد للسلوك بالنسبة للأطفال الذين ينتمون إلى هذا المجتمع هو سلوك أترابهم» [141، ص 342]. إلا أن هذا النمط من الثقافة يحتوي في داخله على الثقافة التصويرية بمعنى اقتفاء أثر الكبار في القواعد والسلوك ... إلخ. ويمكن أن تتبدى الثقافة رديفة التصويرية بمظهرها الخالص في

التجمع الذي يبقى من غير كبار، وما يميز «هذا المجتمع الذي يغيب فيه الأجداد والجدّات» هو أزمة الثقافة ما بعد التصويرية. «يمكن أن تنشأ هذه الأزمة بطرق مختلفة: كنتيجة لكارثة تدمر جميع السكان تقريباً، ولاسيما الكبار الذين يلعبون دوراً أساسياً في الإشراف على هذا المجتمع، أو نتيجة لتطور أشكال جديدة من التقنية التي يجهلها الكبار... ونتيجة التحول إلى عقيدة جديدة، حيث يحاول الذين يعتنقون العقيدة الجديدة من الكبار تربية أبنائهم بروح المثل الجديدة التي لم يدركها هم في طفولتهم أو شبابهم، أو نتيجة المعايير التي توجدها عن وعي ثورة ما ترسخ نفسها عن طريق إدخال أساليب حياتية أخرى جديدة بالنسبة للشبيبة» [141، ص 343].

ومن الواضح أن الطريقين الأخيرين (أو السببين على نحو أدق) اللذين يعرضهما المؤلف ويقودان إلى أزمة الثقافة ما بعد التصويرية، وانتقالها إلى الثقافة رديفة التصويرية، إنما يفسران إلى حد بعيد تلك الصعوبات التكوينية التي يصادفها المجتمع في نهاية القرن العشرين. فعلى أساس مثال تحليل حياة المهاجرين في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وأستراليا واسرائيل يُبّين ميد أن شروط الحياة الجديدة تتطلب مناهج تربوية جديدة. وفي ظلّ هذه الشروط ينشأ موقف وحدة الأتراب والتماهي معهم، موقف لا يعتبر فيه الكبار والأهل مرجعاً هاماً بالنسبة للمراهق، وإنما أترابه بالتحديد.

ويرى م. ميد أن الأسرة النووية (الوالدين، الأبناء) هي أكثر تكيفاً مع شروط الثقافة رديفة التصويرية، حيث أن طابع التكوين لا يحدده الأهل، وإنما المعلمون والأتراب. ويظن م. ميد أن هذا هو النموذج الأمريكي (التكوين يربي ممثلي الثقافة الجديدة وأناس العصر الجديد). وهذا النموذج هو نموذج مطلق يفسر القطيعة بين الأجيال التي هي «جديدة وشاملة وعامة تماماً». غير أن التكوين في أوربا وروسيا يدلل على أن هذا النموذج ليس مطلقاً، وأن التكوين ليس شكلاً من أشكال

الانقطاع، وإنما هو شكل من أشكال الاحتفاظ بنمطين من الثقافة ووحدتهما يظهر في التنظيم الجديد للتكوين، وفي تشكل تربية التعاون بين الأجيال بصورة خاصة.

ويشير م. ميد إلى أن الثقافة ما قبل التصويرية، «حيث يتعلم الراشدون أيضاً على يد أبنائهم» تعكس ذلك الزمن الذي نعيش فيه، وتلك الثقافة التي يتنبؤون بها، وذاك العالم الذي سوف يكون. وعلى التكوين أن يعد الأطفال لما هو جديد، مع الاحتفاظ بما هو قيم مما كان في الماضي وتوارثه، لأن الصلة بين الأجيال هي تاريخ الحضارة. ومن خلال التأكيد على صلة الثقافة بالبناء الاجتماعي-السياسي للمجتمع يدخل أ. غ. أسمولوف مفهومي «ثقافة المنفعة» «وثقافة الفضيلة». فلثقافة المنفعة، أو الثقافة الموجهة نحو المنفعة «هدف وحيد، هو استعادة ذاتها بذاتها دونما أية تغيرات. . فيها: يقلّ الوقت المخصص للطفولة، والشيخوخة لا تتمتع بقيمة، ويخصص للتكوين دور اليتيم الاجتماعي الذي يتحملونه بقدر ما يتوجب أن ينفق من وقت على تأهيل الإنسان، وإعداده لتأدية الوظائف الخدمية النافعة» [19، ص589]. وفي رأي م. ميد ثمة وجه شبه بين ثقافة المنفعة والثقافة ما بعد التصويرية من حيث سعيها إلى الاحتفاظ بذاتها دون تغيير، إلا أنها تختلف عنها بصورةٍ أساسيةٍ في العلاقة بالكبار كحاملين لهذه الثقافة في توجهها نحو المنفعة.

ويكتسي النمط الجديد من الثقافة الموجهة نحو الفضيلة أهميةً كبيرةً. «ففي هذه الثقافة تعتبر قيمة الإنسان القيمة الأساسية، بصرف النظر عما إذا كان بالإمكان الحصول على شيء ما من هذه الشخصية من أجل القيام بهذا العمل أو ذاك أم لا. وفي ثقافة الفضيلة يقدس الأطفال والشيوخ والأطفال الشواذ» [19، ص589]. وجلي أن ثقافة الفضيلة تتطلب نموذجاً جديداً من التكوين الموجه نحو تربية الإحساس باحترام النفس عند الإنسان، والإحساس بالحرية والكفاءة المهنيّة والتكوينية العامة (الثقافية العامة). وهذا ما يستدعي تغييراً جذرياً في المضمون والأشكال التنظيمية للمنظومة التكوينية برمتها.

وينظر إلى مشكلة العلاقة الداخلية للثقافة الحضارية العامة، وبشكل خاص إلى تقاليدها وقواعدها وأنماطها السلوكية والتنظيم الاجتماعي للتعاون بين الناس في مختلف أنماط البنيات الاجتماعية، كالتكوين مثلاً، من الموقع السيكولوجي بالذات باعتبارها مشكلة علاقة «عالم الراشدين» و«عالم الأطفال» (أ. ب. اورلوف). ومن منطلق علم النفس الإنساني عند ك. روجرز، وبغية تطوير أطروحة يا. كورجاك «حق الطفل في أن يكون كما هو بالضبط» توصل أ. ب. اورلوف إلى نتيجة قطعيةٍ مفادها أن «من المستحيل أن نعلم الأطفال ونربيهم الآن مثلما كان يفعل الراشدون ذلك من قبل» [153، ص 102]. فمن الضروري وجود أساسٍ مختلفٍ تماماً للتفاعل والعلاقات المتبادلة بين الراشدين والأطفال. وبعد أن صاغ أ. ب. اورلوف المبادئ التي بني عليها التكوين التقليدي (كوحدة التعليم والتربية) عارضها بمبادئ جديدةٍ مبنيةٍ على النموذج التوجيهي الإنساني التكوين.

وفيما يلي نورد على سبيل المقارنة، بشكل مختصر، المبادئ التي يقوم عليها التكوين المعاصر وتلك المبادئ التي ينبغي أن تكون، في رأي أ. ب. اورلوف، أساس النموذج التكويني الجديد.

وتؤلف مبادئ النموذج التكويني الإنساني «الذي يركز على عالم الطفولة» التي عددناها أحد النماذج المثالية للتكوين، والذي لم يزل غير واقعي تماماً (وهذا يتعلق بشكل خاص بمبدأ «الحرية»و ذلك لأن «من غير الممكن أن تعيش في المجتمع وتكون متحرراً منه». والتوجه التربوي والوالدي الكلي نحو تلك الشخصية التي تتطور ذاتياً قد يحمل لها المعاناة في المستقبل (استحالة «التكيف والتكامل اللاحق» مع الجماعة التي تعتبر مرجعاً بالنسبة لها، وفق ما يرى أ. ف. بتروفسكي). ومن المحتمل أن تطبيق هذه المبادئ كافة يجب أن يتحقق مع مراعاة مبدأ الواقعية.

مبادئ النموذج التقليدي ونموذج أ.ب. اورلوف الإنساني «الذي يركز على الطفولة في التعليم [153، ص 102-103-107]

مبدأ التبعية

عالم الطفولة هو جزء من عالم الكبار وملحقه التابع. . إنه جزء لا يكافئ الكلّ، ويخضع له.

مبدأ المساواة

عالم الطفولة وعالم الرشد جزءان من عالم الإنسان، متساويان تماماً، و«مزاياهما» و«عيوبهما» يكمل بعضها بعضاً على نحو منسجم.

مبدأ المناجاة (المونولوج)

عالم الطفولة هو عالم التلاميذ والمتربين. وعالم الراشدين هو عالم المعلمين والمربين. ومضمون التفاعل ينتقل في اتجاه واحد فقط- من الراشدين إلى الأطفال.

مبدأ الحوار

عالم الطفولة، كعالم الراشد، يملك أيضاً مضموناً خاصاً. وتفاعل هذين العالمين يجب أن يُبنى كـ «عملية تربوية -تعليمية حوارية كاملة»...

مبدأ الاستبداد

عالم الراشدين يفرض قوانينه دوماً على عالم الأطفال. وعالم الأطفال غير محصّن في علاقته مع عالم الراشدين. وهو لا يؤثر ولن يؤثر فيه.

مبدأ التعايش

يتوجب على عالم الطفولة وعالم الرشد مساندة السيادة المشتركة: فالأطفال يجب أن لا يعانوا من أفعال الراشدين مهما كانت البواعث التي تدفع إلى هذه الأفعال.

مبدأ الرقابة

لقد ضمنت رقابة عالم الراشدين التي

مبدأ الحرية

يتعين على عالم الرشد أن يستثني جميع

ينظر إليها بوصفها عنصراً ضرورياً للتربية والتعليم التمثل القسري لعالم الطفولة من قبل عالم الراشدين

مبدأ البلوغ

لقد نظرإلى تطور عالم الطفولة على الدوام باعتباره بلوغاً، أي حركة الأطفال في «سلم» الأعمار الذي أوجده عالم الراشدين. والإخلال بالعملية هو شذوذ.

مبدأ التلقين (المسارة initiation)

وجود حدود بين عالم الراشدين والطفولة، وانتقال الإنسان من عالم إلى عالم آخر.

مبدأ التشويه

عالم الطفولة هو عالم مشوّه على الدوام بسبب تدخّل الراشدين.

جميع أنواع الرقابة على عالم الطفولة (عدا حماية الحياة والصحة)، ويمكّن عالم الطفولة من أن يختار طريقه.

مبدأ التعايش

تطورعالم الطفولة هوعملية موازية لتطور عالم الرشد، وهو غاية تطور الإنسان، وانسجام «الأنا» الخارجية والداخلية هو غاية التطور.

مبدأ الوحدة

عالم الطفولة وعالم الرشد لا يشكلان عالمين منفصلين (يملكان حدوداً للانتقال). إنهما يؤلفان عالم الناس الموحّد.

مبدأ التقبّل

يجب أن يكون الإنسان مقبولاً من جانب الآخرين كما هو دون أية علاقة بقواعد قيم الرشد والطفولة.

ومن الواضح أن المداخل المختلفة إلى مشكلة الارتباط الداخلي للثقافة (أنماطها، نماذجها، نزعاتها) والتكوين تكشف عما تراكم في تاريخ الحضارة من تناقضات بين نمط الوعي الاجتماعي «التكويني» الدارج، المتشكل والمعارف التي

جمعتها البشرية حول الطفل والطفولة وعالمها، وإن التكوين المعاصر معني بالبحث عن حل لهذا التناقض.

المعنى الطرائقي العام لمفهوم «التكوين»

يعرّف التكوين بصورةٍ تقليدية بأنه جعل الإنسان وفقاً لصورة ومثال معينّين. وقد يتضمن هذا التعريف معنى دينياً عميقاً، وفهماً تاريخياً-ثقافياً دنيوياً لهذا المفهوم. ومن المعلوم أن مصادر مفهوم «التكوين» نفسه ترجع إلى القرون الوسطى المبكرة من خلال ارتباطه بمفهوم «الصورة»، «الصورة الإلهية». فقد خلق الإنسان على صورة الإله. وفهم هذه الصورة وإدراكها وتعقبها إنما تعالج (وهي تعالج الآن في ديانة الروم الأرثوذكس المسيحية) باعتبارها تكويناً. وبدءاً من عصر النهضة حينما أصبح الإنسان ذاته قيمة، والتكوين يُنظر إليه كأسلوب لتطويره الذاتي، وإشراكه ودخوله في الثقافة، وفي العالم، ومعاشرته لغيره من الناس. وأضحى التكوين أسلوباً لخلق صورته ووجهه وشخصيته. وأثناء ذلك أُسقطت صورة الثقافة على المضمون والتنظيم والمناهج المستخدمة في التكوين. فقد وجد ك. د. اوشينسكي أن المنهج الأساسي ينبغي أن يكون «المنهج المختصر» -منهج طرح الأسئلة التي تسمح للتلميذ نفسه بتاعثور على الإجابة من خلال المحاكمة المنطقية.

صحيح أن مصطلح education (الذي يعني التكوين) المنتشر في أوربة والولايات المتحدة الأمريكية لا يحمل جذر الكلمة «الصورة». ولكنه من حيث المفهوم واسع أيضاً بمحتواه، إذ يتضمن جميع جوانب التفاعل بين المشاركين في عملية التكوين. لذا فإن التكوين بفعل المقتضى الثقافي يوحد التعليم والتربية (التربية الذاتية) كاستدخال لقيم المجتمع الثقافية -الاجتماعية التي تنقسم من قبل أعضائه (المقاييس، القواعد، التقاليد، الوصايا، القانون الأدبي-الخلقي). وعندها تكون الصلة المتبادلة بين التعليم والتربية في هذه العملية غير قابلة للنقض. ويشير ل. ن. تولستوي إلى أن «التربية والتكوين لا ينفصلان. فمن المستحيل أن تربي دون

أن تنقل المعارف. فكل معرفة تؤثر بصورة تربوية» [214، ص 409]. ولقد أشار إ. إ. بيتسكي إلى هذه الفكرة منذ نهاية القرن 18. وهكذا يمكن النظر إلى التكوين الذي هو تكوين ذاتي موجه في حقيقته من الخارج، أي بناء صورة «الأنا» على صورة الثقافة واستعادتها من خلال مستويات ثلاثة يرتبط بعضها ببعض: بوصفه نظاماً تكوينياً، وعمليةً تكوينيةً ونتيجةً فرديةً أو جماعيةً (إجماليةً) لتلك العملية حينما يؤخذ بالاعتبار «التكوين الحديث للشبيبة» أو تكوين إنسانٍ بعينه ومستوى تكوينه.

التكوين بوصفه نظاماً

لم يكن بإمكان التكوين كاستعادة للثقافة إلا أن يتشكل كنظام محدد تبدو في داخله (تبعاً لعمر المتعلمين وهدف التعليم والعلاقة بالكنيسة والدولة) أنظمة فرعية مختلفة وعلم النفس التربوي لا يتناول تلك المشكلات بصورةٍ خاصةٍ، فهي مادة علوم أخرى. غير أنه يدرس نشاط المتعلم والمعلم ضمن هذا النظام وفي سياق تلك الظروف التي تنشأ فيه. ولذا فإنه وقبل التوجه إلى الذوات الفاعلة فيه -المعلم (المدرس) والتلميذ (الطالب) من الضروري أن نبرز المواصفات الأساسية للنظام التكويني [149].

إننا في المقام الأول نؤكد أن التكوين كتنظيم هو نظام معقد يتضمن عناصر مختلفة والصلات القائمة بينها: النظم الفرعية، التوجيه، التنظيم، الإطارات.. إلخ. ويتصف هذا النظام بالهدف والمضمون والخطط والمناهج الدراسية التركيبية التي تراعى فيها مستويات التكوين السابقة ويتم التنبؤ بالمستويات اللاحقة. ويعد هدف التكوين، أي الإجابة على سؤال عند الإنسان الذي يريده وينتظره المجتمع في تلك المرحلة من تطوره التاريخي. ولقد تشكل التكوين بوصفه نظاماً في كل بلد، بدءاً من الأزمنة القديمة، تبعاً لتلك الشروط التاريخية - الاجتماعية المحددة التي حددت أوصافها كل فترة زمنية معينة من تطوره. ويحمل

تاريخ تشكل التكوين في مستوياته المختلفة (المدرسي، المهني المتوسط، العالي) خصوصية في شتى البلدان. ومن خلال مثال تطور التكوين العالي في روسيا يبين س. د. سميرنوف وبصورة مقنعة السببية السياسية-الاجتماعية والاقتصادية والقانونية-المعيارية لتوظيف وتطوير التعليم العالي في روسيا بدءاً من القرن 17، حينما أنشئت الأكاديمية السلافية-اليونانية-اللاتينية (1687م) [202، 18-39].

والتكوين بوصفه نظاماً يشتمل، في رأي ن. ف. كوزمينا، على مفهوم النظام التربوي. ويمكن تناول هذا النظام كنظام فرعي مناسب للعملية التكوينية، ويندرج ضمن النظام العام للتكوين. وهو، بدوره، يملك أنظمته الأصغر، لأنه يوصف على العموم من خلال عناصر تركيبية خمسة (الهدف، المعلومات الدراسية، وسائل الاتصال، الدارسين، المربين) [99، ص16].

ويمكن النظر إلى التكوين بوصفه نظاماً من خلال ثلاثة أبعاد، تتبدى على نحو:

- المقياس الاجتماعي للبحث، أي التكوين في العالم، أو في بلد معين، أو في مجتمع ما أو قطر ما أو في منظمة.. إلخ. وهنا يبحث نظام التكوين الحكومي أو الخاص، أو الاجتماعي، العلماني أو الديني (الإكليريكي).. إلخ.

- مراحل التكوين (ما قبل المدرسي، المدرسي مع تدرجاته الداخلية: الابتدائي، المتوسط غير الكامل، المتوسط الكامل، العالي بمستوياته المختلفة: الإعداد المعمق للاختصاصي، البكالوريوس، الماجستر، مؤسسات تحسين التأهيل، هيئة المعيدين، الدكتوراه).

- قطاع التكوين: عام، تخصصي (رياضي، إنساني، علمي.. طبيعي.. إلخ) مهني، متمم. ومن هذه المواقع يمكن وصف التكوين بوصفه نظاماً بوجه عام على الشكل التالي:

- قد يكون التكوين بوصفه نظاماً علمانياً أو دينياً، حكومياً أو خاصاً، بلدياً أو اتحادياً.

- يتصف التكوين كنظام بتعددية مستوياته ودرجاته التي غالباً ما يقع المعيار العمري في أساسه. إلا أنه يوجد في جميع البلدان، مع اختلاف كبير إلى حد كاف فيما بينها، تكوين ما قبل المدرسي، ومن ثم التكوين المدرسي بمراحله الثلاث (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) حيث يمكن أن تكون المدرسة الثانوية والتجهيز أشكالاً لها، يليه التعليم العالي: المعاهد، الجامعات، الأكاديميات. ولكل درجة أشكالها التنظيمية في التعليم: الدرس، المحاضرة، حلقة البحث.. إلخ وأشكالها الخصوصية في التقويم: المذاكرة الشفهية، المذاكرة التحريرية، الامتحان.. إلخ.

- يتصف التكوين بوصفه نظاماً بتعاقب مستوياته، وكيفية توجيهه وفعاليته واتجاهه.

- للنظام التكويني وصف كمي ونوعي خاص بأنظمته الفرعيه.

- يعرّف التكوين بوصفه نظاماً بالتحرك والتطور في آن معاً طبقاً لمبدأ الثنائية في مصطلحات أ. إ. سوبيتوون. أ. سيليزنيڤا [206].

وتكشف كافة الدلائل باعتبارها اقتصادية -اجتماعية وتربوية عامة لدى البحث المتأني عن الجوانب السيكو-تربوية. وهي تكمن في الإجابات على الأسئلة التالية: كيف يستطيع الإنسان نفسه (الطفل) أو والداه بعد تصوّر تدرّج مراحل نظام التكوين كله أن يقوموا بالاختيار الصحيح؟ كيف تنعكس داخل كل بنية تكوينية (مراحل التكوين المدرسي: الابتدائية والمتوسطة والثانوية والليسيه) خصوصية درجاتها بالنسبة لذات التعليم، أي للمتعلم؟؛ كيف يمكن لمستوى الإعداد السابق في بنية واحدة أن يضمن الاستمرار المريح للتكوين في مستوى آخر؟؛ ما هي معايير فعالية كل واحدٍ منها؟؛ ما هي آليات توجيه النظم وتحديد خصوصية هذا التوجيه

بمساعدة بطاريات روائز الإنجاز؟ . . إلخ . وفي تلك الأثناء تتضمن عملية تحديد نوعية التكوين ذاتها عن طريق دراسة درجة تكوين المتعلمين حل المشكلات السيكو-تربوية بالتحديد .

وفي نظم التكوين المعاصرة تتجلى النزعة إلى تقويم النتائج حسب المخرج (out- come education) الذي تحدثه المطالب أو المعايير المحددة والموحدة خارج الارتباط بشكل التعليم . وتمارس النظم التكوينية في العقود الأخيرة تأثيرها على نحو أكثر في المكان لدى انتقالها من نمط الاتصال المباشر في التعليم إلى التعليم عن بعد حيث تلعب وسائل الاتصال عن بعد الدور الأساسي .

التكوين بوصفه عملية

يتحرك النظام التكويني ويتطور في عملية تعليم وتربية الإنسان التكوينية ، وبصورة أكثر تحديداً في العملية التربوية -التعليمية . وقد لاحظ ب . ف . كابتيريف منذ نهاية القرن 19 أن «العملية التكوينية ليست نقل شيء ما من شخص إلى آخر فقط ، وهي ليست وسيطاً بين الأجيال فحسب ، وتصورها على شكل أنبوبين تفرغ الثقافة فيها من جيل إلى آخر هو أمر غير ملائم» [83، ص351] . « ... يكمن جوهر العملية التكوينية من الناحية الداخلية في التطوير الذاتي للعضوية ، ونقل المكتسبات الهامة ، وقيام الجيل الكبير بتعليم الجيل الصغير ليس سوى الناحية الخارجية من هذه العملية التي تخفي ما هو جوهري فيها» [83، ص 368] . والحقيقة أن في هذا التعريف للعملية التكوينية يشدد المؤلف على أن المهمة الأساسية للتكوين على امتداده كله هي تطوير الإنسان وتطويره الذاتي باعتباره شخصيةً من خلال تعليمه . والتكوين بوصفه عملية لا يتوقف حتى نهاية الحياة الواعية للإنسان . إنه يتغير باستمرار من حيث أهدافه ومضمونه وأشكاله . واستمرارية التكوين في الوقت الحاضر تبدو من خلال وصف جانبه العملياتي كخاصية أساسية له .

ويستدعي النظر إلى التكوين بوصفه عمليةً أولاً: تعيين تخوم جانبيه: التعليم والتعلم، حيث أن المصطلحين، كما سبقت الإشارة، يفسران على أنهما غير مترادفين. ثانياً: العملية التكوينية شئنا أم أبينا تمثل من جانبها التعليمي دوماً وحدة التعليم والتربية. ثالثاً: من موقع المتعلم فإن عملية التعليم المربي ذاتها تتضمن استيعاب المعارف والأفعال العملية، وأداء المهمات المعرفية والتحويلية -البحثية الدراسية، وكذلك التدريبات الشخصية والجماعية، الأمر الذي يساعد على تطوره من كافة النواحي.

ويتوقف تطور الإنسان في عملية التكوين إلى حد كبير على المضمون والوسائل التي تتم بها -وبالاقتباس من ب. بارت، مؤلف كتاب «عناصر التربية والتعليم» الذي كتب في نهاية القرن 19 يسوق ب. ف. كابتيريف ثلاثة أنواع من التطور الشكلي: الانعكاسي -الإعداد لدراسة العالم الذاتي (الروح الإنسانية)، والموضوعي- الإعداد لدراسة العالم الموضوعي (الطبيعة)، والمنتظم -الإعداد لدراسة النظام المنطقي في كل مجال من مجالات الوقائع. واللغات (وخاصة اللاتينية) هي وسيلة النوع الأول، والعلوم الطبيعية هي وسيلة النوع الثالث، والرياضيات هي وسيلة النوع الثالث. وغالباً ما تكون هذه الأنواع الثلاثة من التطور غير مجدٍ بعضها بالنسبة للبعض الآخر. «لذا فإن المواهب التي تناسب الأنواع الثلاثة من التطور الشكلي -المواهب العلمية الإنسانية، والمواهب العلمية -الطبيعية، والمواهب الرياضية- يستبعد بعضها بعضاً بالتبادل في الدرجة العليا من تطورها، وبذا فإنها تكشف عن طبيعتها المختلفة» [83، ص 375].

إن التكوين اللاحق كله الذي يستوجب التجزئة (التقسيم) يقام عن وعي أو بالحدس على التباين الطبيعي لتلك الأنواع من التكوين. وهكذا تتشكل ثقافتان: ثقافة إنسانية، وأخرى علمية-طبيعية (تكنوقراطية) لا يمتنع ممثلوها عن البحث عن نقاط التقاطع فقط، بل إنهم، على العكس، يعمقون القطيعة بأطروحة «فيزيائيين -شعراء». ولعل بالإمكان أن يتمّ تجاوز هذه القطيعة بوضع اتجاه جديد في التكوين

قائم على تشكيل أسلوب تخطيطي للتفاعل مع العالم (ج. ك. جونز. سيدورينكو، ع. ل. إيلين وغيرهم). وهذا التكوين التخطيطي هو أسلوب من أساليب تشكيل نمطٍ جديدٍ من الثقافة-الثقافة التخطيطية أو ثقافة التخطيط الكبير.

التكوين بوصفه نتيجة

لعل بالإمكان تناول التكوين بوصفه نتيجةً في مستويين اثنين. الأول هو صورة تلك النتيجة التي ينبغي الحصول عليها من خلال منظومة تكوينية معينة وتثبت على شكل معيار تكويني. وتشتمل المعايير التكوينية المعاصرة على المتطلبات المتعلقة بمزايا الإنسان الذي ينهي برنامجاً محدداً من التعليم، وبمعارفه وقدراته. ومن البيّن أن محتوى المعيار هو تصوّر الخبرة الثقافية الاجتماعية الذي يكون بلوغه محتملاً، والذي يظل بشكل مثالي.

والمستوى الثاني لوجود نتيجة التكوين يتمثل في الإنسان ذاته الذي تلقى تعليماً في نظام تكويني معين. فخبرته كمجموعة من الصفات السلوكية والشخصية والعقلية المتشكّلة، والمعارف والقدرات المكتسبة تسمح له بأن يتصرف بصورةٍ ملائمة على هذا الأساس في أي موقف كان. وتعتبر درجة التكوين التي قد تكون عامةً أو مهنيةً-غنيةً بمضمونها نتيجةً للتكوين في هذا المستوى. فالمدرسة تشكل درجة التكوين العام للخريج. وعلى هذا الأساس فإن خريج أية مؤسسةٍ تعليميةٍ عليا يتميز بتكوين مهني خاص. والتكوين الواسع والمنتظم الذي يجعل من الإنسان مكوناً هو الذي يضع أساس الإحساس باحترام الذات والثقة بالنفس والقدرة التنافسية في شروط الحياة المتغيّرة.

النزعات الأساسية والمبادئ النفسية للتكوين المعاصر

أشار أ. أ. فيربيتسكي، أحد الباحثين البارزين في مشكلات علم التكوين العالي إلى النزعات في مجال التكوين التي تظهر وسوف تظهر بدرجات متفاوتة حتى نهاية القرن العشرين. وهذه النزعات هي: [40].

النزعة الأولى، وهي وعي كل مستوى من مستويات التكوين باعتباره جزءاً عضوياً لا يتجزأ من نظام التكوين العام المستمر. وتقتضي هذه النزعة حلّ مشكلة التعاقب ليس بين المدرسة والمؤسسة التعليمية العليا فحسب، بل وبين المؤسسة التعليمية العليا والنشاط الانتاجي المستقبلي للطلاب مع ما يعنية ذلك من أخذ مسألة تطوير إعدادهم المهني بالحسبان. وهذا، بدوره، يطرح مسألة نمذجة المواقف الانتاجية في النشاط الدراسي للطلاب، الأمر الذي وضع الأساس لتشكيل نمطٍ جديدٍ من التعليم، وهو التعليم القريني- الإشاري، وفق تعبير أ. أ. فيرنيتسكي.

النزعة الثانية. وتتمثل في تصنيع التعليم، أي إدخال الحاسوب والتقانة المصاحبة له، مما يسمح بتقوية النشاط العقلي للمجتمع المعاصر بصورةٍ فعّالةٍ.

النزعة الثالثة- الانتقال من الأشكال المعلوماتية المسيطرة إلى مناهج وأشكال التعليم الفعّالة مع تضمين عناصر الإشكالية والبحث العلمي والاستخدام الواسع لاحتياطات العمل المستقل للمتعلمين. وبكلمات أخرى، وحسب ما يشير أ. أ. فيربيتسكي بشكلٍ مجازيّ، فإن نزعة الانتقال من «مدرسة الاستعادة» إلى «مدرسة الفهم» و «مدرسة التفكير».

النزعة الرابعة، وترتبط، وفق ما يرى أ. أ. فيربيتسكي، «ببحث الشّروط النفسيّة- التعليمية للانتقال من الأساليب الخوارزمية الرقابية المنظمة بصورة صارمة في تنظيم العملية التربوية - الدراسية، وتوجيه هذه العملية إلى الأساليب المطوِّرة والمنشّطة والمقوّية واللعبيّة. . . ». وهذا ما يستدعي استثارة نشاط المتعلمين الابداعي والمستقلّ وتطويره وتنظيمه.

وتنتمي النزعتان الخامسة والسادسة إلى تنظيم تفاعل المتعلم والمدرس، والتركيز على ضرورة تنظيم التعليم بصفته نشاطاً جماعياً مشتركاً يمارسه المتعلمون، حيث التشديد ينتقل «من النشاط التعليمي للمدرس إلى النشاط المعرفي للطالب».

وفي نهاية القرن 20 تتطابق النزعة إلى تغيير الحالة للتكوين مع المبادئ العامة لإصلاحه في العالم وفي روسيا. ومع أنّ هذه المبادئ قد تمت صياغتها لاستخدامها في التعليم المتوسط [94]، إلا أنها تسري على جميع مستويات النظام التكويني العام برمته [202، ص 33-37]. وهذه المبادئ الأساسية هي:

- تكامل جميع قوى المجتمع المربيّة، والوحدة العضوية للمدرسة والمعاهد المختصة الأخرى بهدف تربية الأجيال الصاعدة.

- الأنسنة- تركيز الاهتمام نحو شخصية كل طفل باعتباره قيمةً اجتماعيةً عليا في المجتمع، والعمل على تكوين المواطن ذي الخصائص الجسمية والمعنوية والعقلية العالية.

- التفاضل والتفرّد- إيجاد الشروط اللازمة لإظهار قدرات كل تلميذٍ بشكلٍ كاملٍ وتطويرها.

- الدمقرطة- خلق المقدمات لتطوير فعالية الدارسين والمربين ومبادرتهم وإبداعهم، والتفاعل المجدي بين المعلمين والدارسين، والمشاركة الواسعة للأوساط الاجتماعية في توجيه التكوين.

ويتطلب تحقيق هذه المبادئ تغييراً في ملمح نظام التكوين ومضمونه والأشكال التنظيمية مما وجد انعكاسه الكامل في مشروع تطوير المدرسة الوطنية [21]. ووفقاً لهذا المشروع القائم على «تصورات حول التكوين العام والمتوسط»، فإن في أساس إصلاح التكوين تتوضع المبادئ القاعدية التالية: دمقرطة التكوين، وتعدد وضعياته وتغاير أوجهه، وتقرير المصير القطري والقومي للمدرسة، وانفتاح التكوين، وأنسنته وإكسابه طابع العلوم الإنسانية، وتباينه وحركيته، وطابعه النشاطي المطوِّر واستمراريته.

والمهم هو أن مبادئ الإصلاح هذه تتناسب مع الاتجاهات الأساسية في

إصلاح النظم التكوينية في المجتمع الدّولي بالاحتكام إلى معطيات اليونيسكو («التكوين بهدف التحديث والتطوير ولصالح الديمقراطية»، 1990). وإلى هذه الاتجاهات نسبت: العولمة وأنسنة التعليم، وإضفاء الطابع الاجتماعي والايكولوجي على مضمون التعليم، والتكامل ما بين الفروع العلمية في تقنية التكوين، والتوجه نحو الاستمرارية في التكوين، ووظائفه التطويرية والمدنية. وفي مشروع تطوير المدرسة الروسية يتم التشديد بشكل خاص على الطابع التربوي: «إن المسألة الهامة والخاصة هي تربية المواطنة والاستقلالية والمسؤولية الشخصية، وفهم قيمة خدمة المجتمع والتضامن في حل مشكلات إقامة المجتمع الديمقراطي» [21، ص 14].

وتعكس المبادئ والاتجاهات التي تناولناها النزعات الشاملة للعالم المعاصر التي تتراءى في عمليات الدمقرطة والشمولية والقطرية والاستقطابية والحدية والتجزيئية [190]. ومن الجلي أن النزعات التي تتغير في الفضاء التكويني إنما تعكس الاتجاهات العامة للتغيير في العالم، وعلى العكس فإن هذه الاتجاهات هي انعكاس للنزعات التي تشكلت في التكوين. وطبيعي أن التغيرات التي تطرأ على التكوين جُسّدت في التفكير العلمي، وفي التعميم بوجه عام، أي في نظريات التعليم وفي اتجاهاته الأساسية. وتعكس هذه التغيرات وعي المجتمع للمبادى النفسية الأساسية للتطور النفسي عند الإنسان، والتي يجب أن تراعى أثناء «بناء التكوين». ويدرج ف. ب. زينجينكو في منظومة تلك المبادئ مايلي: الطابع المبدع للتطور، والدور الأساسي للسياق الثقافي الاجتماعي للتطور، والدور الأساسي للفترات الحساسة من التطور، والنشاط المشترك والمعاشرة، والنشاط الرئيسي وقوانين تقلبه، وتحديد منطقة التطور القريب، والقيمة الثابتة لجميع مراحل تطور الطفل، ووحدة الانفعال والذكاء (مبدأ فعالية الشخصية)، والدور غير المباشر (التوسطي) للتراكيب الإشارية-الرمزية، والاستدخال والاستخراج وعدم انتظام التطور [77، ص 246-252].

2- اتجاهات التعليم الأساسية في التكوين المعاصر

الأساس النفسي العام لتشكل اتجاهات التعليم

أصبحت العملية التكوينية بدءاً من النصف الثاني من القرن 18 موضوع الإدراك النظري السيكولوجي علاوة على الإدراك النظري التربوي. ومن الطبيعي أن هذه العملية قد فسرت حتى المرحلة الثانية من تطور علم النفس التربوي في سياق النظريات النفسية السائدة في تلك الفترة، والتي كانت مبادئها تتناسب مع عملية التعلم. ولقد عولجت هذه العملية من خلال مقولات هذه النظريات ومفاهيمها. ولعلنا نذكر أنه حتى نهاية القرن 19 سادت النظرية الارتباطية، وحلت محلها على الفور مع بداية القرن 20 نظريتان: السلوكية والغشتالتية اللتان صاغتا المبادئ الأساسية للتعليم. ولم تظهر النظريات المستقلة في التعليم، أو، بشكل أدق، اتجاهاته إلا في المرحلة الثالثة من تطور علم النفس التربوي في النصف الثاني من القرن 20. وسوف نتناول في البداية تلك المبادئ النفسية العامة لنظريات التعليم (التعلم) والتطور: الارتباطية والسلوكية والغشتالتية التي كان لها الأثر الهام في النظرية العامة للتعليم.

إن أول من طرح فكرة الارتباط كآلية محتملة لتكون ظواهر النفس هو ج. لوك (1632-1704م)، مع أن مفهوم الارتباط ذاته وأنواعه وخصائصه كان قد أدخله أرسطو. ويرجع الفضل في العرض الواضح للمبدأ الأساسي للمدرسة المقبلة الذي تم تفسير كل شيء وفقه بالإحساسات الأولية، وبارتباط التصورات أو الأفكار التي تستدعيها إلى د. هارتلي (1747م). فقد انطلق هارتلي من التصور المادي حول أن التأثير الخارجي يستدعي فعلاً استجابياً من جانب النسيج العصبي الذي تنشأ فيه اهتزازات كبيرة أو صغيرة. يقول: «بعد أن ظهرت ذات مرة الاهتزازات الصغيرة فإنها تبقى وتتراكم مكونة «عضواً» يتوسط الاستجابات اللاحقة على التأثيرات الخارجية الجديدة. وبفضل ذلك... تصبح العضوية نظاماً

متعلماً يملك تاريخاً مناسباً. وأساس الاستعداد للتعلم هو الذاكرة. فهي، بالنسبة لهارتلي، صفة أساسية عامة للتنظيم العصبي [244، ص 133]. ونشير إلى الدور الكبير الذي تلعبه الذاكرة في التعليم وفقاً لرأي د. هارتلي.

وفيما بعد تناول ج. ستيوارت ميل أسباب تكون الارتباطات بين التصورات والأفكار. وأكد أن «أفكارنا (تصوراتنا) تولد وتوجد في ذلك النظام الذي توجد فيه الإحساسات التي هي نسخة عنها. والقانون الرئيسي هو ارتباط الأفكار. وفيما يبدو، فإن ثمة سببين للارتباط: حيوية الإحساسات المترابطة، والإعادة المتكررة للارتباط»(١). وإن تحليل القوانين الأساسية لتكوين الارتباطات (الارتباط بالتشابه، الارتباط بالتجاور «التطابق في الزمان والمكان»، ارتباطات الأسباب-النتائج وغيرها) والقوانين الثانوية لتكونها والتي يدخل في عدادها «دوام الانطباعات الأولية، انتعاشها وترددها وتأجيلها في الزمان»، قاد الباحثين إلى نتيجة مفادها أن هذه القوانين ليست سوى «قائمة شروط التذكر الجيد» (م. س. روغوفين). وطبقاً لذلك فإن التذكر يتحدد بتأثير قوانين الارتباط.

وتجدر الإشارة إلى أن علم النفس الارتباطي كان ينظر إلى التفكير كوظيفة اجترارية من وظائف الذاكرة. وبشهادة الباحثين في مشكلة التفكير فإن «مسألة اجترار الأفكار كانت واحدة من المسائل المركزية للنظرية الارتباطية في التفكير، طالما أن حركة الفكر قد ارتبطت بنوعية الأفكار، وبأي نظام سوف تستعاد فيه من مخزونات الذاكرة» [37، ص 41]. وكذلك الحال عند النظر في الذاكرة فإن قانون ترسيخ قوة الارتباطات تبعاً لتكرار إعادتها (مع أن مجال استخدامها يتغير إلى حد ما) يبقى أحد قوانين التفكير الاجتراري الأساسية. ولا شك في أن تأكيد علم النفس الارتباطي على أهمية تكرار الإعادة على صعيد تكوين الارتباطات

---

(١) ت. ريبو. علم النفس الإنكليزي المعاصر. موسكو، 1881، ص 49.

وترسيخها هو البرهان النظري الخاص للمطلب الذي يقدمه المربون في هذا الوقت والمتعلق بحفظ المادة عن ظهر قلب عن طريق الإعادة الآلية المتكررة لها .

لقد وصفت المعطيات التجريبية التي توصل إليها هـ. إبنغهاوس قدرة الإنسان على حفظ المادة واستظهارها في آنٍ معاً مما سمح للباحثين فيما بعد بتوثيق الصلة بين مفهومي «الذاكرة» و«التعلم» (كاكتساب مهارة ما أو منظومة مهارات والاحتفاظ بها) . وفي وقت لاحق حدث دمج كامل لهذين المفهومين في أعمال السلوكيين . ففي نهاية القرن 19 تقدم إ. ثورندايك، الممثل الشهير لعلم النفس التجريبي المقارن بواحدةٍ من نظريات التعلم الأساسية في ذلك الوقت، وهي نظرية المحاولة والخطأ [252، وانظر كذلك 245، ص 336-343] . ويكمن جوهر هذه النظرية في أن الحيوان (نذكر بأن ثورندايك أجرى تجاربه على القطط) يعثر بالصدفة ونتيجة العديد من المحاولات والأخطاء من بين استجاباته على تلك الاستجابة التي تناسب المثير أو المنبه، وهذا التطابق يستدعي حالة من الرضا، الأمر الذي يعزز هذه الاستجابة ويربطها بالمنبه . فإذا ما تكرر هذا المنبه، فإن الاستجابة تتكرر . وفي هذا يكمن قانون ثورندايك الأول والأساسي، وهو قانون الأثر . ويكمن القانون الثاني -قانون التدريب- في أن الاستجابة على المنبه يشترطها عدد تكرارات التأثير التنبيهي وقوته ودوامه . ووفقاً لقانون التعلم الثالث -قانون الاستعداد- فإن الاستجابة التي تصدر عن الحيوان تتوقف على استعداده لهذا الفعل . وكما أكد إ. ثورندايك «فالقطة الجائعة هي وحدها سوف تبحث عن الطعام» .

وحدد إ. ثورندايك فيما بعد لدى إعداد نظريته بعض عوامل التعلم الذي يلعب من بينها عامل «العناصر المتماثلة» دوراً خاصاً . ويرتبط هذا العامل في التطور اللاحق لنظرية التعلم بمبدأ انتقال المهارة . فقد وجد ثورندايك أن هذا الانتقال لا يتم إلا في حال وجود عناصر متماثلة في المواقف المختلفة . وقادت الدراسات اللاحقة التي قام بها ثورندايك إلى إجراء بعض التعديلات على القانون الثاني عند تطبيقه

على وصف التعلم عند الإنسان بشكل خاص. ولما كانت «الممارسة غير مجدية من غير معرفةٍ بالنتائج مهما كانت طويلةً» -حسب تأكيد إ. ثورندايك-، فقد أدخل مفهوم معرفة النتائج بوصفه إحدى قانونيات التعلم. وفي ذات الوقت تناول ثورندايك معرفة النتائج باعتبارها لحظةً ملازمةً لفعل قانون الأثر تدعم متانة الصلة التي تكونت بين المنبه والاستجابة. لقد أثرت أعمال إ. ثورندايك الارتباطية في جوهرها والسلوكية بمنهجها ومدخلها تأثيراً هاماً على الإدراك النظري للعملية التكوينية.

قام ك. كوفكا أحد ممثلي علم النفس الغشتالتي الذي عمل في مجال التعليم والتطور النفسي عند الطفل بتحليل نقدي لنظرية المحاولة والخطأ [95]. وخلافاً لعلم النفس الارتباطي فإن ما هو أولي بالنسبة لعلم النفس الغشتالتي ليست العناصر، وإنما الكل أو البنية أو الغشتالت. وكما يشير ممثلو هذه النظرية فإنه تم وضع المسلمة: «إن نشوء البنية هو تنظيم تلقائي»، تنظيم فجائي، أو، بصورة أدق، تنظيم ذاتي للمادة، في أساس علم النفس الغشتالتي [200، ص13). وهذا ما يظهر في عملية الإدراك أو التذكر وفق المبادئ المؤثرة بمعزلٍ عن الإنسان، كالتقارب والتشابه و«الإغلاق» و«الاستمرار الجيد» و«الشكل الحَسن» لموضوع الإدراك والتذكر (لمزيد من التفصيل انظر 245، ص 342-366]. وتبعاً لذلك فإن مهمة التعليم الأولية والأساسية هي تعليم الفهم والإحاطة بالكل والصورة والتناسب العام لكافة أجزاء الكل وترابطها. ويشدد الغشتالتيون على أن هذا الفهم يأتي نتيجة الظهور المفاجئ للحل أو الاستبصار-insight.

ولدى مناقشة ك. كوفكا لثورندايك حول شرعية نظرية المحاولة والخطأ يبين بصورة صحيحة أن الإعادة عديمة المعنى المتكررة قد لا تقود إلا إلى الضرر، مما يجعل من الضروري فهم طريق الفعل وبنيته أو الغشتالت في البداية، ومن ثم إعادة هذا الفعل. «ينبغي دحض التأكيد على أن الحيوان يتعلم دون تبصرٍ البتة» [95، ص117].

ويجب أن يدحض وبالحجة الدامغة طريق التعلم في التعليم الموجه للإنسان. وعند تحليل كوفكا لعملية التعليم فإنه يخص المحاكاة بدور كبير فيها. ويتناول إمكانيتين لاستخدامه: إما أن تكون المحاكاة عمياء دونما فهم، ومن ثم التبصر، وإما أن «يسبق فهم النموذج الفعل المحاكى. وانطلاقاً من المادة الواقعية المتوفرة يمكن استخلاص أن التعليم عن طريق المحاكاة يتم بشكلٍ رئيسي وفق الشكل الثاني» [95، ص204].

ويرى ك. كوفكا أن «... التعليم عن طريق المحاكاة يبدو أكثر سهولة بالمقارنة مع التعليم العفوي، فضلاً عن أن تلك المهارات كالكلام والكتابة يمكن أن تكتسب بوجه عام بوساطة المحاكاة فقط» [95، ص205]. ويوجه كوفكا اهتماماً كبيراً نحو مشكلة النموذج من أجل المحاكاة، ويشدد على أن موقف التعليم «يتحسن عند وجود النموذج بوضع علامة على نقطة التوجه في الحل [95، ص205].

وفي هذا الصدد يقدم ك. كوفكا نفسه تحفظاً هاماً وهو أن التعلم لا ينحصر في عمل الذاكرة فقط، وإنه يحتاج إلى توضيح كيف يتشكل الجديد في هذه العملية. ومع أنه يشير إلى الارتباط بين فهم الفعل وأدائه بصورة صحيحة، إلا أنه يشدد كثيراً جداً على المحاكاة، ولا سيما عند إتقان الكلام في اللغة الأم. وهو لا يشير إلى الإبداع الكلامي الخاص بالطفل واكتشافه قانونيات اللغة بشكلٍ مستقلٍ.

لقد ورثت السلوكية التي ظهرت عملياً في وقتٍ واحدٍ مع علم النفس الغشتالتي إلى الحد المعروف الموقع الفلسفي للوظيفة الأمريكية عند كل من و. جيمس وج. ديوي الذي يتجلى في المدخل البراغماتي إلى دراسة النفس. وحسب ما يعتقد و. جيمس فإن الوعي الذي يعبر عنه في المهارات والمعارف والإدراك يرتبط دوماً بالبيئة المحيطة، وهو يعرّف بأنه حالة وظيفية من حالات

التكيف. وتبعاً لذلك ففي إطار هذا المدخل لا تكون مفيدةً سوى استجابات العضوية التي تساعدها على التكيف مع البيئة.

ولعل القاعدة العلمية -التجريبية للسلوكية تتمثل في موضوعات إ. ثورندايك حول طابع التعلم والمعطيات الواقعية التي قدمها هـ. إبنغهاوس حول التذكر الشفهي من جهة، وأنّ السلوكية، وخاصة سلوكية إ. تولمان الجديدة قد أقيمت على تعاليم إ. ب. بافلوف حول المنعكسات الشرطية من جهة ثانيةٍ. غير أنها وتحت تأثير المدخل الوضعي إلى النفس، أغفلت الحلقة المركزية الأساسية من الفعل الانعكاسي من قبل ج. واتسون -مؤسس هذه النظرية السيكولوجية. فقد أُبقي في مخطط الانعكاس على حديه المتباعدين فقط، وأطلق عليهما «المنبه»(S) و«الاستجابة» (R) وعلاقة (المنبه ⟵ الاستجابة= S ⟵R) هي التي تحدد المهارة بإعتبارها استجابة مكتسبة «متعلمة» على منبه معين.

والمقدمة الأساسية للسلوكية التي تسمح لمثيلها بنقل ما حصل عليه إ. ثورندايك من نتائج جراء تجاربه على الحيوانات على سلوك البشر هي تأكيد ج. واتسون أن «الإنسان هو حيوان لا يختلف عن الحيوانات الأخرى إلا بنمط السلوك الذي يبديه ... والكلام هو فعل، أي سلوك. واللغة هي مهارات تصبح لدى إغلاق الشفتين تفكيراً... وما يدعوه «علماء النفس فكراً ليس إلا تفكيراً للذات» [253، ص6] . وبكلمات أخرى فإن نشاط الإنسان النفسي، وفقاً للسلوكية المبكرة، كنشاط الحيوان، يمكن أن يوصف بمصطلحات «التعلم» و«المهارة». وهذان المفهومان -«التعلم» كاكتساب للخبرة الفردية، و«المهارة» كارتباط متين بين المنبه والاستجابة- هما متطابقان بالنسبة لواتسون. ويعلل واتسون إغفال «الوعي» و«التفكير» بانعدام إمكانية دراستهما دراسة مباشرة وموضوعية. ولذا فالسلوكية بإعتبارها علماً طبيعياً حقيقياً يمكن، في اعتقاد واتسون، أن يستغني

عن تلك المفاهيم الافتراضية كـ«الدماغ» و«العقل» و«الوعي» فالمهمة الأساسية لعلم النفس تكمن في دراسة سلوك الإنسان [216]. وتنظر السلوكية إلى دراسة سلوك الإنسان الكلامي وتعليمه هذا السلوك في هذا السياق أيضاً.

وبإدخال سلوكية إ. تولمان وك. هال وب. سكنر الجديدة لمفاهيم المتغيرات المتدخّلة (الوسيطية) والخارطة المعرفية ومصفوفات القيم، والأهداف والدافعية والتوقع وتوجيه السلوك تغير المحتوى العام لسلوكية واتسون التقليدية بصورة جوهرية. وتمت صياغة النظريات السلوكية الجديدة كسلوكية تولمان (مع مقولة الشكل المركزية)، وسلوكية ك. هال الافتراضية-الاستدلالية (مع مقولة الدافعية والتوقع المركزية)، وسلوكية ب. سكنر الإجرائية (مع مقولة التوجيه المركزية) (244، ص 234-249]. وبالسلوكية الجديدة تحديداً تم تدقيق قانوني التدريب والأثر لثورندايك. وقد استكمل القانون الأول (التدريب) ليس بتأثير تكرار الإعادة فقط، بل وبتكون البنية الكلية (الغشتالت) والخارطة المعرفية التي تؤثر على فعالية التعليم. أما قانون الأثر (أو التعزيز) فإنه لم يرتبط بتلبية الحاجة فقط، بل وبتأكيد الخارطة المعرفية (على أساس التوقع).

ومنذ بداية القرن العشرين تشكلت على أساس هذه النظريات اتجاهات ونظريات معينة في التعليم. ووفقاً لأحد هذه الاتجاهات فإن المهمة الأساسية للتعليم «الشكلي» هو تطوير القدرات اللازمة للحصول على المعلومات عند الطفل. وتبعاً لاتجاه آخر لا يكمن الهدف الأساسي للتعليم في اكتساب كم محدد من المعارف فقط. وانطلاقاً من المسلمة: «إن الطفل لا يتربى ولا يتطور، وإنما يتطور حين يتربى ويتعلم». فقد أشار س. ل. روبنشتين إلى تكلف هذين الاتجاهين المتعارضين في التعليم. ورأى أنه في السياق الواقعي للتعليم (الذي يتطور الطفل وهو يعبر من خلاله) والتطور (الذي يتم من خلال التعليم) يحدث هذا وذاك: استيعاب منظومة معينة من المعارف علاوة على تطور قدرات الطفل.

وإلى ذلك، وحسب رأي ن. أ. مينجينسكايا التي عبرت عن هذه الفكرة بصورة أكثر كمالاً، تتموضع في أساس التعليم آلية الارتباط (التي تفهم من قبلها كمرادف للعلاقة العصبية المؤقتة» في نظرية المنعكس الشرطي لبافلوف) التي تتضمن نشاطاً تحليلياً وتركيبياً معقداً. وهكذا فإن ما ذكر من خصائص تشكل الارتباطات وتعزيزها، وفي المقام الأول إعادتها، ينبغي أن يؤخذ بالحسبان من قبل المربي أثناء تنظيم التعليم. ولعل مراعاة خصائص النشاط التحليلي -التركيبي للمتعلمين وترسيخ العلاقات الارتباطية تعد حتى الوقت الحاضر من المتطلبات الهامة للتعليم.

ومنذ أواسط القرن الماضي تتمحور اتجاهات التعليم حول اثنتين من مواصفاته: إمكانية توجيه وتشكيل قدرات «اقتناص» المعلومات بصورة مستقلة عند الدراسين. وأثناء ذلك فإن من الطبيعي أن لا يظهر أي من الاتجاهات بمظهر صرف؛ فكل واحد منها يتضمن عناصر الآخر. إلا أن المطلب الضروري بالنسبة لكل منهم هو الطابع التربوي التطويري للتعليم وتنشيط ذات التعلم.

الاتجاهات الأساسية في التعليم المعاصر

لعلّ بالإمكان تناول جميع اتجاهات التعليم المعاصرة من مواقع بعض الأسس العامة:

1 - فعلى أساس **المباشرة** (غير المباشرة) في تفاعل المعلم والمتعلّم يمكن تمييز شكلي التعليم: التعليم عن طريق الاتصال المباشر والتعليم عن بعد. وينتمي إلى الشكل الأول جميع اتجاهات التعليم التي وضعت بصورة تقليدية. بينما ينتمي إلى الشكل الثاني التعليم الذي وجد في الوقت الحاضر، وهو التعليم «عن بعد» بمساعدة الوسائل التقنية المختصة التي تتفاعل في الدخول والخروج.

2- وعلى أساس **الوعي** (الحدس) يميّز التعليم المرتبط بطابع اكتساب الخبرة. وهذا ما يتجلى، مثلاً، في الاكتساب الحدسي للّغة الأم من قبل الطفل، والذي

يعرّفه ل. س. فيغوتسكي بأنه الطريق «من الأسفل إلى الأعلى» (ينتسب إلى هذا التعليم الاتجاه الايحائي الذي ظهر في منتصف الستينيات على يد غ. ك. لوزانوف)، والتعليم القائم على مبدأ الوعي.

إن من المهم جداً عند النظر في نظريات التعليم التي تقوم على أساس الوعي أن نجيب على سؤال عمّا يعتبر موضوعاً لوعي الدارسين أثناء عملية التعليم. فإذا كان الدارسون يدركون القواعد والوسائل فقط، فإن هذا هو شكل ما يُدعى، حسب رأي ن. ف. تاليزينا، التعليم الإخباري، الجامد (الدوغماتي) التقليدي. وإذا كان هذا وعي الأفعال التي تخضع لقواعد معيّنة، فإن هذا هو نظرية تشكل الأفعال العقلية (ب. يا. غالبيرن، ن. ف. تاليزينا). وإذا كان هذا وعي المشكلة والمسألة التي يستوجب حلها استيعاب الوسائل والأساليب والطرائق، فإن هذا هو التعليم الإشكالي (ف. اوكون، م. إ. مخموتوف، أ. م. ماتوشكين، إ. يا. ليرنر). وإذا كان هذا وعي البرنامج وعدّ الأفعال، فإنّ هذا هو التعليم المبرمج والنظرية الخوارزمية (ن. ف. تاليزينا، ل. ن. لاندا).

3- وعلى أساس **وجود توجيه** العملية التكوينية يمكن أن يقسم التعليم إلى: أ) التعليم الذي لا يقام عليه (التعليم التقليدي، مثلاً)، ب (التوجيه الفاحص كآلية أساسية للاستيعاب (نظرية التشكل المرحلي للأفعال العقلية، التعليم المبرمج، التعليم الخوارزمي).

4- وعلى أساس **العلاقة المتبادلة بين التكوين والثقافة** يمكن إقامة الحدود بين: أ) التعليم الذي يعتبر أساسه إسقاط شكل الثقافة في التكوين وتشكيل النشاط التخطيطي للدارسين (نظرية التعليم التخطيطي، أو التعليم بالمشروع)، ب) التعليم القائم على مبدأ المواد والمقررات (التعليم التقليدي).

5- وعلى أساس **صلة التعليم بالنشاط المستقبلي** يمكن تمييز التعليم القريني - الإشاري أو القريني (أ. أ. فيربيتسكي)، والتعليم التقليدي من النمط اللاقريني.

6- وعلى أســاس **أسلوب تنظيـم التعليم** يمكن تمييـز التـعليم الذي يتـضـمن الأشكال والمناهج الفعّالة، والتعليم التقليدي (الإعلامي، الإخباري).

وتبعاً للأسس المذكورة يمكن أن يوصف التعليم التقليدي بأنه التعليم المباشر (ويمكن أن يكون عن بعد أيضاً)، والتعليم الإخباري القائم على الوعي (وعي مادة الاستيعاب ذاتها- المعارف)، والتعليم غير الموجّه بصورة مقصودة، والقائم على مبدأ المادة- المقرر، وأنه التعليم غير القريني (في نظام التكوين العام- دون نمذجة موجهة للنشاط المهني المستقبلي في عملية الدراسة). إن تعريف ن. ف. تاليزينا للتعليم التقليدي بأنه تعليم إخباري (إلقائي) جامد وسلبي يعكس جميع المواصفات المذكورة آنفاً. وتجدر الإشارة، هنا، إلى أن هذا التعريف هو تعريف تقريري وليس تقويمياً حسب نمط «جيد» - «سيء». ويتضمن التعليم التقليدي جميع المقدمات والشروط الأساسية لاستيعاب المعارف التي يتحدد تحقيقها الفعّال من جانب عدد كبيرٍ من الوقائع، ومنها الخصائص النفسية- الفردية للدارسين بشكل خاص- وكما أظهرت دراسات م. ك. كاباردوف فإن الناس الذين يتصفون بالنمط التحليلي من النشاط العقلي- المفكرين- يبدون قدرةً في الأشكال التقليدية لتعليم اللغة الأجنبية أكبر ممّا يبدونه في الأشكال النشيطة والفعّالة.

وإلى جانب التعليم التقليدي صيغت اتجاهات أخرى في التكوين: التعليم الإشكالي، التعليم المبرمج، التعليم القائم على نظرية التشكل المرحلي للأفعال العقلية (ب. يا. غالبيرن، ن. ف. تاليزينا)، التعليم الخوارزمي (ل. ن. لاندا)، التعليم المطوِّر وفق النمط القريني - الإشاري (أ. أ. فيربيتسكي)، التعليم المشروع وغيرها. وكما يشير ف. اوكون فإن التعليم في الوقت الراهن هو عملية متعددة الجوانب تشتمل على عناصر متنوعة من اتجاهاته المختلفة. وهذا التعدّد في جوانب التعليم يسمح باستخدام مزايا هذا الاتجاه أو ذاك في كل مرحلة من مراحل النظام

التكويني، وفي كل موقف محدد من المواقف التعليمية تبعاً للإمكانيات والخصائص النفسية - الفردية للدارسين والمربي على حدّ سواء. وقد قدّم ف. اوكون [152، ص217] بشكل عام تعددية جوانب التعليم بمجاميع مركباته المختلفة: أساليب التعلّم، مناهج التدريس.. إلخ. وكل مجموع منها يحدّد اتجاه التعليم

تعددية جوانب التعليم حسب اوكون

أسلوب التعليم	منهج التدريس	الأجزاء المكونة للمضمون	موقع (التلميذ)	استراتيجية النشاط
الاستيعاب	التقديميّ	الوصفيّة	الحسيّ	المعلوماتيّة
المفتوح	الإشكاليّ	الايضاحيّة	البحثيّ	الإشكاليّة
المعاناة	الإلقائيّ	التقويميّة	الانفعاليّ	الانفعاليّة
النشاط	العمليّ	المعياريّة	الفعّال	الإجرائية

التعليم الإشكالي القائم على تلقي المتعلمين معلومات جديدة بوساطة حل المشكلات والمسائل النظرية والعملية في المواقف الإشكالية التي تنشأ بمقتضى ذلك (ف. اوكون، م. إ. مخموتوف، أ. م. ماتيوشكين، ت. ف. كودريافتسيف، إ. يا. ليرنر وآخرون). وينشأ الموقف الإشكالي عند الإنسان إذا ما توفرت لديه حاجة معرفية وإمكانيات ذكائية على حلّ المسألة عند وجود صعوبة وتناقض بين القديم والجديد، المعلوم والمجهول، المفترض والمطلوب، الشروط والمطالب. وتتباين المواقف الإشكالية عند أ. م. ماتيوشكين [143] وفقاً للمعايير: 1) بنيات

الأفعال التي يجب أن تنفذ لدى حلّ المشكلة (إيجاد أسلوب الفعل، مثلاً)، 2) مستوى تطور هذه الأفعال عند الإنسان الذي يحلّ المشكلة، 3) صعوبات الموقف الإشكالي تبعاً للإمكانيات العقلية.

ويشمل التعليم الإشكالي بعض المراحل: وعي الموقف الإشكالي، وصياغة المشكلة على أساس تحليل المواقف، وحل المشكلة الذي يتضمن عرض الفرضيات وتبدلها والتحقق منها واختبار الحلّ. وهذه العملية تنتشر على قياس ثلاثة أطوار من الفعل الذهنّي حسب س. ل. روبنشتين) الذي ينشأ في الموقف الإشكالي، ويحتوي على وعي المشكلة وحلها والاستنتاج النهائي. ولهذا فإن التعليم الإشكالي يُبنى على النشاط التحليلي- التركيبي للدارسين الذي يتمّ في الاستدلال والتفكير. وهذا هو النمط البحثي، الإبداعي من التعليم بقدرته الفائقة على التطوير.

ويمكن أن يكون التعليم الإشكالي ذا مستويات مختلفة من الصعوبة بالنسبة للمتعلمين تبعاً لنوعية وعدد الأفعال التي يُنجز بها حلّ المشكلة. وقد اقترح ف. أ. كروتيتسكي [95، ص 185] مخططاً لمستويات إشكالية التعليم بالمقارنة مع التعليم التقليدي على أساس تقسيم أفعال المعلم والتلميذ.

ولقد ارتبط ظهور التعليم المبرمج باسم ب. ف. سكنر الذي دعا عام 1954م الأوساط الاجتماعية التربويةإلى رفع فعالية التدريس على حساب توجيه هذه العملية. وينظر إلى مقولة التوجية على أنها المقولة المركزية للبرمجة: «تكمن المشكلة الحقيقية في أن يكون هناك تعليم مع توجيه جيد في شتى مراحل التكوين، بما في ذلك المدرسة الابتدائية، بل وحتى مؤسسات ما قبل المدرسة» [208، ص7].

مخطط مستويات إشكالية التعليم حسب ف. كروتيتسكي

المستوى	كمية الحلقات المتبقية وراء المعلم	كمية الحلقات المنقولة إلى التلميذ	ماذا يفعل المعلم	ماذا يفعل التلميذ
0 (التقليدي)	3	–	يطرح المشكلة، ويصوغها، ويقوم بحلّها	يحفظ حل المشكلة
I	2	1	يطرح المشكلة، ويصوغها	يحلّ المشكلة
II	1	2	يطرح المشكلة	يصوغ المشكلة، ويحلها
III	–	3	يجري تنظيماً عاماً، ويقوم بالرقابة والإشراف الحاذق	يعي المشكلة، ويصوغها، ويحلها

وتتوضع في أساس التعليم المبرمج مبادئ فن التعليم العامة (ف. ب. بيسبالكو) والخاصة: التسلسل، سهولة المنال، التنظيم، الاستقلالية. وتتحقق هذه المبادئ من خلال أداء العنصر الرئيسي للتعليم المبرمج، وهو المنهج التعليمي الذي يمثل تسلسلاً منتظماً للمسائل. ولعلّ من المهم بالنسبة للتعليم المبرمج هو وجود «آلة تعليميّة» أو (كتاب مبرمج). ويتحقق في هذا التعليم إلى حدّ ما المدخل الفردي كمراعاة طابع استيعاب المتعلمين للبرنامج. غير أن عملية الاستيعاب واكتساب القدرة يوجهان من قبل البرنامج ويظلّ ذلك أمراً رئيسياً.

ويفرق العلماء بين ثلاثة أشكالٍ أساسيةٍ للبرمجة: الخطيّة (الطوليّة) والمنتشرة والمختلطة. ويتوضع في أساس الشكل الأولً من الناحية الزمنية من البرمجة- الخطيّة، حسب ب. ف. سكنر، الفهم السلوكي للتعلم على أنه الوقوف على الصلة بين المنبه والاستجابة. والخطوة السليمة التي يقوم بها المتعلم في هذا الشكل من التعليم تتعزّز ممّا يعتبر منبهاً للتنفيذ اللاحق للبرنامج. وكما يشهد ف. اوكون (152، ص 251) فإن البرنامج الخطي، في فهم سكنر، يتّسم بما يلي:

- تقسم المادة التعليمية إلى جرعات ضئيلة تدعى خطوات (steps) يجتازها الدارسون بسهولةٍ نسبيةٍ خطوةً وراء خطوة (step by step).

- ينبغي أن لا تكون المسائل أو الفراغات التي تحتويها بعض أطر (Frame) البرنامج صعبةً جداً لكي لا يفقد الدارسون الرغبة في العمل.

- يقدم الدارسون أنفسهم الإجابات على الأسئلة ويملؤون الفراغات، مراعين في ذلك المعلومات الضرورية.

- في مجرى التعليم يُحاط الدارسون علماً على الفور بصحة أو خطأ إجاباتهم.

- يجتاز جميع الدارسين بالدور كافة أطر البرنامج، مع قيام كلّ منهم بذلك بالوتيرة التي تلائمه.

- يتناقص عدد التوجيهات الهامة التي تقدم في بداية البرنامج، والتي تسهّل الحصول على الإجابة بصورة تدريجية.

- لتفادي الحفظ الآلي للمعلومات تُعاد الفكرة ذاتها بأوجهٍ مختلفةٍ في بعض أطر البرنامج [152، ص 241].

وتختلف البرمجة المنتشرة عن البرمجة الخطية بتعددية (تكرار) اختيار الخطوة. فهي ليست موجهةً نحو عدم خطأ الفعل، بقدر ما هي موجهة نحو

استجلاء المعلم (بل والمتعلم ذاته) للسبب الذي يمكن أن يستدعي الخطأ . وتبعاً لذلك فالبرمجة المنتشرة تتطلب جهداً عقلياً من جانب المتعلم، وهي، في حقيقة الأمر، تعدّ «توجيهاً لعملية التفكير» (ف . اوكون) . وفي هذا الشكل من البرمجة تعتبر التغذية الراجعة، وليس التعزيز الايجابي (وفق قانون الأثر) فقط هي تأكيد على صحة الإجابة . وقد يكون البرنامج المنتشر نصاً كبيراً يتضمن العديد من الإجابات على السؤال عنه . ويمكن هنا أن تقوَّم الإجابات المنتشرة والمقترحة «داخل الأطر» على أنها إجابات صحيحة، وإما أن ترفض . وفي هذه الحالة أو تلك ترفق بتعليلٍ وافٍ . وإذا كانت الإجابة خاطئة يطلب من المتعلم أن يعود إلى النص الذي تم الانطلاق منه، وأن يفكر ويعثر على حلّ آخر . أما إذا كانت الإجابة صحيحة تطرح بعد ذلك وحسب نص الإجابة الأسئلة التالية . . إلخ . وكما يشير ف . اوكون [152، ص 244] فإن الأسئلة، في فهم كرودر، تهدف إلى :

أ) التحقق مما إذا كان الدارس يعرف المادة التي يحتويها الإطار المعطى .

ب) إرجاع الدارس في حالة الإجابة السلبية إلى الأطر المنسقة التي تعلل الإجابة بصورة مناسبة .

ج) تثبيت المعلومات الأساسية عن طريق التمارين الذهنية .

د) زيادة جهود الدارس وتصفية التعليم الآلي في آن معاً عبر الإعادة المتكررة للمعلومات .

هـ) تشكيل الدافعية المطلوبة لدى الدارس .

ويراعي البرنامج المنتشر بصورة أكثر كمالاً من البرنامج الخطيّ خصائص تعليم الإنسان (الدافعية، التبصّر، تأثير وتيرة التقدم) . والبرنامج المختلط وأشكاله الأخرى هي بوجه عام قريبة من البرنامجين اللذين تناولناهما آنفاً .

ولقد أحرز التعليم المبرمج في نهاية الستينيات وبداية السبعينيات تطوراً جديداً في أعمال ل . ن . لاندا [102] الذي اقترح **خورزمة** هذه العملية .

1 - بعد أن تميز التعريف المتناسق، أوجد الكلمة المعرّفة، وانظر بماذا تمّ التعبير عنها:

بضمير شخصي	ليس بضمير شخصي
↓ النتيجة . إفصل التعريف ليس وصفياً فقط	2 - حدد المعنى الذي يحمله التعريف وصفيٌ فقط ↓
↓ النتيجة . إفصل التعريف فردياً	3 - تحقق ما إذا كان التعريف فردياً أم زوجياً أم منتشرا ↓ زوجياً أو منتشراً
↓ النتيجة . لا تفصل التعريف قبل الكلمة المعرفة	4 - انظر، أين يقع التعريف بعد الكلمة المعرّفة ↓
↓ النتيجة . لا تفصل التعريف	النتيجة . ا فصل التعريف ↓

إن الخوارزمية، وفقاً لما يراه ل. ن. لاندا، هي القاعدة (والتأكيد المعاكس ليس مشروعاً) التي تصف تسلسل الأفعال الأولية (العمليات) التي تفهم بفعل بساطتها بمعنى واحد وتنفذ من قبل الجميع. والخوارزمية هي التعليمات (الإرشادات) المتصلة بهذه الأفعال، وبأي واحد منها وبكيفية القيام بها. وإن العملية الخوارزمية هي منظومة الأفعال (العمليات) مع الموضوع، وهي «ليست سوى استخلاص متسلسل ومنظم لعناصر معينة في هذا الموضوع أو ذاك [44، ص14]. وتعتبر إمكانية جعل هذه العملية شكلية والتمثيل النموذجي لها واحدة من مميزات خوارزمية التعليم.

ونسوق فيما بعد مثالاً عن الوصف- الخوارزمية بوصفها نموذجاً لعملية حل المسائل (على غرار وضع علامات الترقيم في الجملة) وفقاً لما جاء به ل. ن. لاندا [44، ص 31-32].

وتتمثل مميزات التوجيه والبرمجة في العملية التكوينية بصورة أكثر كمالاً وأقوى حجة من الناحية النظرية في اتجاه التعليم القائم على نظرية التشكل المرحلي للأفعال العقلية السيكولوجية [50]. وبعد أن طرح ب. يا. غالبيرن مهمة «إماطة اللثام عن سرّ نشوء العملية النفسية» [51]، أي كيف أنّ للماديّ والشيء أن يتحول إلى مثالي، نفسي، أعدّ مخططاً كاملاً لهذا التحوّل. وقد أنجزت هذه النظرية بالإشتراك مع ن. ف. تاليزينا من خلال ممارسة عملية التعليم [208]. وكانت المبادئ التالية التي وضعها كل من ل. س. فيغوتسكي و س. ل. روبنشتين وأ. ن. ليونتيف [208، ص 59-63] في علم النفس الروسي بمثابة منطلقاتٍ نظريةٍ مسلمٍ بها:

- إن كلّ ما هو نفسي، داخلي هو خارجي متحوّل ومستدخل. فالوظيفة النفسية تظهر في البداية كوظيفة نفسية بينيّة، ومن ثم كوظيفة نفسية ضمنية (ل. س. فيغوتسكي).

- إن النفس (الوعي) والنشاط هما في الجوهر وحدة وليسا متطابقين (س. ل. روبنشتين): ما هو نفسي يتشكل في النشاط، والنشاط ينظمه ما هو نفسي (الشكل، الفكر، الخطة).

- إن للنشاط النفسي الداخلي بنية مثلما للنشاط المادي الخارجي.

- يملك التطور النفسي طبيعة اجتماعية. «لم يمض تطور أبناء البشر في طريق توسيع ما هو داخلي وما راكمته خبرة النوع البشري بالوراثة، وإنما في طريق استيعاب الخبرة الاجتماعية الخارجية المثبتة في وسائل الانتاج، وفي اللغة» (أ. ن. ليونتيف) [208، ص60].

إن الطبيعة النشيطة لما هو نفسي وللشكل «تسمح بتناول الفعل كواحدة له . . . ومن هنا ينتج أن توجيه تكون الأشكال يمكن أن لا يكون إلا عبر تلك الأفعال التي تتكون بوساطتها » [208، ص63] .

ولقد وضع ب . يا . غالبيرن أمام التعليم مهمات جديدة من حيث المبدأ : وصف أيّ فعل متشكل بمجموع صفاته التي تتعرض للتشكل، وخلق الشروط لتشكيل هذه الصفات، وإعداد نظام نقاط التوجه الضرورية والكافية لتوجيه صوابية تشكل الفعل وتجنب الأخطاء . وحدد جزءين للفعل المادي المستوعب : فهمه والقدرة على أدائه . ويلعب الجزء الأول دور التوجيه، ويدعى الجزء التوجّهي، ويدعى الثاني الجزء التنفيذي . وقد خلع غالبيرن على الجزء التوجّهي أهمية خاصة، معتبراً إياه «المرجع الموجه» . وفيما بعد أطلق عليه اسم «خارطة الملاحة» . ونتيجة للدراسات التي أجراها غالبيرن وتلاميذه تم تثبيت ما يلي :

« ... أ - إلى جانب الأفعال تتكون الأشكال الحسية والمفاهيم المتعلقة بموضوعات هذه الأفعال . ويؤلف تكوّن الأفعال والأشكال والمفاهيم جوانب متنوعة لعملية واحدة بعينها . وأكثر من ذلك فإن مخططات الأفعال ومخططات الموضوعات يمكن أن يحلّ بعضها محلّ البعض الآخر إلى حدّ بعيد، بمعنى أن صفات الموضوع المعروفة تشرع بتعيين أساليب محددة للفعل، وخلف كلّ حلقة من حلقات الفعل يفترض وجود صفات محددة من صفات موضوعه .

ب - لا تؤلف الخطة الذهنية سوى واحدة من الخطط المثالية . وتعتبر خطة الإدراك خطة أخرى . ومن الممكن أن تكون خطة الكلام هي الخطة المستقلة الثالثة لنشاط إنسان بعينه . وفي كل الأحوال فالخطة الذهنية لا تتكون إلاّ على أساس الشكل الكلامي للفعل .

جـ - ينتقل الفعل إلى الخطة (المستوى) المثالية كلياً أو بجزئه التوجهي فقط .

وفي الحالة الأخيرة يظل الجزء التنفيذي من الفعل في الخطة المادية، وحين يتغير مع الجزء التوجهي يتحوّل في نهاية المطاف إلى مهارةٍ حركيةً.

د - يتم انتقال الفعل إلي الخطة المثالية، والخطة الذهنية على نحو خاص، عن طريق انعكاس مضمونه الماديّ بوسائل كلّ من هذه الخطط، وتعبّر عنه التغيرات المتعاقبة والمتكررة التي تطرأ على أشكال الفعل.

هـ - إن انتقال الفعل إلى الخطة الذهنية واستدخاله لا يؤلفان سوى خط واحد من التغيرات. وتؤلف الخطوط الأخرى الحتمية التي لا تقل أهمية عن التغيرات التالية: اكتمال حلقات الفعل، مقاييس تباينها، مقاييس إتقانها، وتيرة المؤشرات القوية وإيقاعها، . وتستدعي هذه التغيرات أولاً- تغير أساليب تنفيذ التغذية الراجعة وأشكالها، ثانياً- تحدد خصائص الفعل التي تمّ بلوغها. وتؤدي التغيرات الأولى إلى تحويل الفعل الذي نفذ بصورة مثالية إلى شيء ما يتجلى في الملاحظة الذاتية كعملية نفسية. وتسمح التغيرات الثانية بتوجيه تشكيل تلك الصفات التي يتصف بها الفعل، كالمرونة والمعقولية والوعي والانتقادية... إلخ» [51، ص17].

واعتبر ب. غالبيرن أن المعقولية هي الخاصية الأساسية للأفعال المنجزة. وبالمقارنة مع التعليم التقليدي من نمط المحاولة والخطأ دلل غالبيرن على تفوق النمط الثاني، ولا سيّما الثالث من التعليم، حيث يتحقق في هذا الأخير الأساس التوجهي الكامل لفعل الدارس.

ولقد عُدّت هذه النظرية أساس البرمجة التي وضعتها ن. ف. تاليزينا، وتناولت فيها العملية التعليمية باعتبارها برنامج توجيه لها من موقع نظرية التوجيه. وعلى أساس نظرية غالبيرن حول التشكيل المخطط للأفعال العقلية وضعت ن. تاليزينا العناصر الأساسية للاتجاه الجديد في برمجة عملية التعليم. ويتمثل الهدف من هذه البرمجة في تحديد المستوى الأولي للنشاط العقلي لدى الدارسين، وتعيين

الأفعال المعرفية الجديدة المتشكلة، وكذا مضمون التعليم بوصفه منظومة من الأفعال العقلية، والوسائل، أي الأفعال كوسائل معمّمة لاستيعاب دائرةٍ واسعةٍ من المعارف وفق النمط الثالث من التوجّه، وتحديد مراحل الاستيعاب الخمس الأساسية التي تترتب على أفعال كل واحدة منها شروطها الخاصة، ووضع خوارزمية (منظومة فروض) الأفعال والتغذية الراجعة وضمان توجيه عملية التعلم على أساسها [208، ص 79-106].

وتعتبر المواصفات العامة للأفعال من الأمور الأساسية لتحقيق هذا الاتجاه في البرمجة. وهذه المواصفات هي : حسب الشكل (مادية، كلام خارجي، كلام داخلي، عقلية)، وحسب درجة تعميمها، ومقدار اتساعها، ومقدار استيعاب الفعل، وبما إذا كان الفعل يقدم بشكل جاهز أو أنه يستوعب بصورة مستقلة. وفي الفعل تتجلى الوظائف التوجهية (التمهيدية) والتنفيذية والرقابية. ووفق ما تراه ن. ف. تاليزينا فإنّ «أيّ فعل يقوم به الإنسان يمثل نظاماً جزئياً خاصاً للتوجيه، يتضمن «عضواً موجهاً» (الجزء التوجهي من الفعل) و «عضواً عاملاً» تنفيذياً (الجزء التنفيذي من الفعل) وآلية للمتابعة والمقارنة (الجزء الرقابي من الفعل)» [208، ص66]. ولعلّ الحلقة المركزية في تشكل الأفعال العقلية تتمثل في أساسه التوجهي الذي يتصف بالاكتمال والتعميمية وبدرجةٍ من الاستيعاب المستقل للأفعال. وبما أن النمط الثالث من الأساس التوجهي للأفعال يتميز بالاكتمال الأمثل وبالتعميمية والاستقلالية، فإنه يضمن فعالية أعلى في تشكل الأفعال العقلية. وبالربط بين المداخل المتوافرة في التعليم تلاحظ ن. ف. تاليزينا أن برمجة نظرية التشكل المرحلي للأفعال العقلية بمقارنتها مع النظرية السلوكية «تبرمج البنية العقلية (منظومة الأفعال المعرفية) وتقيمها على نحو أفضل». وهذا هو التوجيه الحقيقي لتطور الإنسان. وكما يعتقد س. د سميرنوف فإن هذه النظرية تعتبر في الوقت عينه مثال «التجسيد المتسلسل لمدخل النشاط في التعليم» [202، ص59].

ويلاقي التعليم القريني- الإشاري أو القريني في الوقت الراهن انتشاراً واسعاً إلى حدّ كاف في التكوين المهني (العالي والمتوسط). وفي هذا التعليم تقدّم المعلومات على شكل نصوص دراسية («إشارية»)، أما المسائل التي تصمم على أساس ما تتضمنه تلك النصوص من معلومات فإنها تقدم قرينة النشاط المهني المستقبلب. ويرى أ. أ. فيربيتسكي أن المحتوى المادي والاجتماعي للنشاط المهني المستقبلي يتنمذج في العملية الدراسية بجميع الوسائل التعليمية والأشكال والمناهج التي تحتل من بينها اللعبة العملية واحدة من المنازل الهامة. وكما هو معروف فإن اللعبة العملية تمثل شكلاً منتشراً إلى درجة كافية ومتعدد الأوجه من أشكال التكوين في المعاهد الدراسية العليا وما بعدها. وهناك ألعاب ابتكارية، وألعاب موقفية (أ. أ. تيوكوف)، وألعاب تنظيمية - تعليمية (س. د. نيفيركوفوفيتش، وألعاب تعليمية (ف. س. لازاريف)، وألعاب تنظيمية - فكرية (أ. س. أنيسيموف)، وألعاب تنظيمية- عملية (يو. ف. غروميكو) وغيرها. وتعتبر اللعبة العملية في نظرية أ. أ. فيربيتسكي وأتباعه لعبةً تعليميةً. وهذه اللعبة هي شكل من أشكال التعليم القريني-الإشاري الذي ينجز المشاركون فيه «نشاطاً مهنياً مزدوجاً... يحمل في طياته ملامح التعلم والعمل على حد سواء» [42، ص 129].

إن اللعبة العملية هي شكل من أشكال التعليم النشاطي الفعّال. وهي تستدعي تحديد الأهداف (لا سيما اللعبية والتربوية: التعليمية والتربوية) ومضمون اللعبة ووجود نماذج للّعب والمحاكاة (أ. أ. فيربيتسكي، ن. ف. جوريسوفا). ويعدّ نموذج المحاكاة الذي ينعكس فيه ما اقتطف من الواقع المهني، وعولج من الناحية التعليميّة (التعميم، التبسيط، طرح الإشكالية) الأساس المادي للنشاط المهني المزدوج الذي يقوم به الطلاب. ويملك نموذج اللعب بنية خاصة (42 ، ص149] نعرضها فيما يلي.

بنيـــة النمـــوذج اللعـــبي

عناصر النموذج اللعبي	الأساليب البناءة
أهداف اللعبة	صياغة الأهداف اللعبية
سيناريو اللعبة	خلق حالات «الكوارث» مهمة التناقضات السلوكية تقليص أو تمديد زمن اللعبة بالمقارنة مع الوقت الحقيقي لسير العماية في موضوع المحاكاة زيادة ارتجالية اللعبة
مركب أدوار اللاعبين ووظائفهم	إدخال الأدوار المتعارضة من حيث الميول إدخال الأدوار المزدوجة (تبدل الأدوار في مجرى اللعبة) رسم صورة الدور ترتيب الأدوار حسب تدرجاتها إدخال شخصية × في اللعبة تصميم الحقوق والواجبات اللعبية للاعبين
قواعد اللعبة	تصميم القواعد اللعبية (علاوة على القواعد الواقعية)
مركب التوثيق اللعبي	«التعبئة» اللعبية للتوثيق إيجاد إشارات ورموز وعلامات معرفية إعطاء الشكل النهائي لمواد اللعبة باستخدام الرسم
نظام التقويم	نظام المعايير والنقاط، والعرض المرئي لنتائج التقويم

وهذا الاتجاه، إذ يحقق مبدأي التنظيم والفعالية، فإنه يؤدي المهمة الأساسية للتكوين العالي، وهي الإعداد المهني والاجتماعي المعمّق للاختصاصيين.

ولعل من النادر تحقيق ما تناولناه من اتجاهات في التكوين المعاصر: التقليدي والإشكالي والمبرمج (على الأساسي السلوكي، وعلى قاعدة نظرية التشكل المرحلي للأفعال العقلية) وخورزمة التعليم والتعليم القريني- الإشاري في حلّة «خالصة»، وفي الوجه الأولي. فكل منها يتضمن عناصر الآخر. فالتعليم على أساس نظرية التشكل المرحلي للأفعال العقلية والتعليم القريني - الإشاري، مثلاً، يتضمنان المشكلة والمهمات الإشكالية، والتعليم التقليدي يتضمن عناصر التعليم القريني.. وهكذا.

ويمكن لاتحاد هذه الاتجاهات المعلل نظرياً أن يتيح في أرض الواقع فرصة الاستخدام المبدع للمواصفات الأساسية لعملية التكوين: إمكانية توجيهها وعلاقتها الارتباطية بالخصائص النفسية للاستيعاب، ولاسيّما خصائص النشاط الذهني للمتعلم، وإمكانية برمجتها، وفعاليتها، واستقلاليتها، ومراعاة الخصائص الفردية للمتعلمين.

3 - المدخل الشخصي- النشاطي بوصفه أساساً لتنظيم العملية التكوينية

تعريف عام للمدخل إلى التعليم

عند تحليل العملية الدراسية يتمّ تناول مقولة «المدخل» بشكل تقليدي من موقع من يعلّم، أي المعلم أو المدرس. وفي هذا السياق اعتبر المدخل الشخصي - النشاطي إلى التعليم الذي تمّت صياغته في أواسط الثمانينيات [75] في الغالب الأعمّ كتنظيم موجه ذاتياً وتوجيه المربي للنشاط الدراسي للتلميذ أثناء حلّه للمسائل الدراسية المنظمة خصيصاً والتي تتفاوت من حيث تعقيدها ومواقفها الإشكالية. وهذه المسائل لا تنمّي سعة الاطلاع عند المتعلم ببعديه الموضوعاتي والاتصالي

وحسب، بل وتطور ذاته كشخصية. وفي ذات الوقت صار من الجلي أن المدخل الشخصي - النشاطي يمكن تناوله أيضاً من موقع التلميذ. وبناءً على تعريف النشاط الدراسي الذي قدمه د. ب. إلكونين، والذي تكمن خصوصية هذا النشاط تبعاً له في أنه موجه نحو التطوير والتطوير الذاتي لذات هذا النشاط، فقد طرح سؤال حول الاتجاه المزدوج للمدخل الشخصي- النشاطي: من موقع المربي ومن موقع التلميذ. ولعلّ وضعية هذا السؤال «تلتقي» مع نتائج البحوث التي استغرقت فترة طويلة (إ. س. يكيمانسكايا، أ. ك. ماركوفا، أ. ب. اورلوف وغيرهم)، وأظهرت حقيقة أهمية ليس مراعاة مجموعة كاملةمن المواصفات النفسية - الفردية للدارس: الدافعيّة، التكيف، القدرات، الاتصال، مستوى الطموح، التقويم الذاتي، الأسلوب المعرفي... إلخ، فحسب، بل وتنظيمها الخاص أثناء التعليم.

ويحمل تعريف مصطلح «المدخل إلى التعليم» معاني عدّة، فهو أ)مقولة عقيدية تنعكس فيها الأوضاع الاجتماعية لذوات التعليم بوصفهم حملة الوعي الاجتماعي، ب) التنظيم الشامل والمنتظم والتنظيم الذاتي للعملية التكوينية الذي يشتمل على جميع مركباتها، وفي المقام الأول منها ذوات التفاعل التربوي: المعلم (المدرس) والتلميذ (الطالب). والمدخل كمقولة هو أوسع من مفهوم «استراتيجية التعليم» فهو يشملها حين يحدّد مناهج التعليم وأشكاله وأساليبه.

ولقد وضعت أسس المدخل الشخصي - النشاطي في علم النفس من خلال أعمال ل. س، فيڤوتسكي و أ. ن. ليونتيف و س. ل. روبنشتين و ب. غ. أنانيف حيث تم تناول الشخصية كذاتٍ للنشاط والتي تحدد هي نفسها طابع النشاط والمعاشرة مع الآخرين، حينما تتشكل في ذلك النشاط وتلك المعاشرة.

المركب الشخصي في المدخل الشخصي- النشاطي

إننا، إذ نحدد المدخل الشخصي- النشاطي بأنه وحدة مركبيه الشخصي والنشاطي، نشير إلى أن الأول مرتبط بما هو شخصي، أو، كما يعرف في الآونة

الأخيـرة، بأنه المدخل الموجّه شـخـصـيـاً (إ. س، يكيمـانسكايا، إ. ف. بونداريفسكايا، م. ن. بيرولاڤا، ف. ف. سيريكوف وغيرهم). ويقضي المدخل الشخصي، بالمعنى الواسع للكلمة بأن تبحث جميع العمليات والحالات والصفات النفسية بوصفها خاصية إنسانٍ بعينه، وبأنها «منتجات تتعلق بالوجود الفردي والاجتماعي للإنسان وتحددها قانونياتها» [235، ص26]. وكما شدد س. ل. روبنشتين فإن «في الملمح النفسي للشخصية تبرز مجالات مختلفة أو خصائص تصف جوانب الشخصية المتنوعة. ولكن ومع تنوع الخصائص الأساسية وتباينها وتناقضاتها، فإنها، إذ يتفاعل بعضها مع بعض في النشاط المحدد للإنسان، ويتخلل بعضها البعض، تتلاصق في وحدة الشخصية» [194، ج2، ص 102]. والمدخل الشخصي هو، في اعتقادك .ك. بلاتونوف، مبدأ الشرطية الشخصية لكل الظواهر النفسية لدى الإنسان ونشاطه وخصائصه النفسية - الفردية [174].

ويقضي المدخل الشخصي- النشاطي في مركبه الشخصي بأن يكون المتعلم، بدوافعه وأهدافه وتركيبه النفسي الذي لا مثيل له، أي التلميذ أو الطالب كشخصية في مركز التعليم. وانطلاقاً من اهتمامات المتعلم ومستوى معارفه وقدراته يحدّد المعلم (المدرس) الهدف الدراسي من العمل، ويشكل العملية التكوينية برمتها ويوجهها ويصحّحها بهدف تطوير شخصية المتعلم. وتبعاً لهذا فإن هدف كل حصة دراسية أثناء تطبيق المدخل الشخصي - النشاطي يتشكل من موقع كلّ متعلم بذاته والمجموعة بكاملها بوجه عام. وقد يوضع هدف الحصص الدراسية على النحو التالي: «كلّ واحد منّا سوف يتعلم اليوم حلّ طائفة من المسائل». وتعني هذه الصيغة أن على المتعلم أن يعكس ما لديه من مستوى حيويّ أوليّ من المعارف، وأن يقوّم، من ثم نجاحاته وتقدمه الشخصي. وبكلمات أخرى فإن على المتعلم أن يجيب لنفسه في نهاية الحصة الدراسية على سؤال: «ما الذي تعلمه اليوم، وما الذي لم يكن يعرفه أو لم يستطع فعله بالأمس». فطرح سؤال على هذا النحو

في مجال التعليم يعني أن كافة الحلول المنهجية (تنظيم المادة الدراسية، الأساليب المستخدمة، التمارين . . إلخ) تنعكس عبر شخصية المتعلم بحاجاته ودوافعه وقدراته ونشاطه وذكائه وغيرها من خصائصه النفسية - الفردية.

ويقضي المركب الشخصي من المدخل الشخصي - النشاطي بمراعاة الخصائص القومية والجنسية- العمرية والتكوينية النفسية- الفردية للمتعلم أثناء تدريس أيّ من المواد الدراسية. وهذا ما يتحقق من خلال محتوى وشكل المهمات الدراسية ذاتها، وعبر طابع المعاشرة مع التلميذ أو الطالب. فالأسئلة والمهمات والملاحظات الموجهة إلى التلميذ أو الطالب في ظلّ شروط المدخل الشخصي- النشاطي تستحث فعاليته الذهنية والشخصية وتعاضد نشاطه الدراسي وتوجهه من غير التركيز المفرط على الأخطاء والعثرات والأفعال الفاشلة. وبذا لا تتحقق، كما تؤكد أ. ك. ماركوفا، مراعاة الخصائص النفسية- الفردية للدارسين فحسب، بل ويتمّ التشكيل والتطوير اللاحق لنفس المتعلم والعمليات المعرفية عنده، وخصائصه الشخصية ومواصفات نشاطه. . إلخ. تلكم هي المظاهر الأساسية للمركب الشخصي من المدخل الشخصي- النشاطي.

ومن المهم أن نشير إلى أن هذا المدخل في مركبه الشخصي يمكن أن يكون مرتبطاً بالمدخل الذي وضع على أساس علم النفس الإنساني لكل من أ. ماسلووك. روجرز الذي يتمركز حول التلميذ student-centredapproach . وفي الأعمال الروسية المعاصرة (إ. س. يكيمانسكايا، إ. ف. بونداريفسكايا، ف. ف. سيريكوف) يعرض تصور كامل حول التعليم الموجّه شخصياً. . ووفقاً لهذا التصور فإن التعليم يتّجه نحو تطوير شخصية التلميذ الذي «يعتبر منذ البداية ذاتاً للمعرفة» (إ. س. يكيمانسكايا) حين يشترط تنظيماً خاصاً لنشاطه الدراسي. ولهذا فالمدخل الشخصي - الموجه يتناسب بصورة أدق مع المدخل الشخصي -

النشاطي الأكثر عمومية، ذلك لأن تنظيم النشاط الدراسي للمتعلم والتفاعل معه يؤلفان مشكلة مستقلة. ولقد لاحظ س. ل. روبنشتين أن «جعل الجانب الشخصي هو الجانب الوحيد يعني أننا نغلق الطريق على أنفسنا أمام دراسة قانونيات النشاط النفسي»، ولا سيما نشاط الإنسان وسلوكه على وجه العموم. وهكذا ينبغي اعتبار مركب النشاط الجانب الثاني للمدخل الذي ننظر فيه. ومع أنه من الطبيعي أن يكون تحديد التخوم بينهما شرطياً، فإن من الممكن القيام بذلك نظرياً فقط. وحين نحدد مركب النشاط في المدخل الشخصي-النشاطي إلى التعليم، فإن من الضروري الإشارة إلى أن مركبيه (الشخصية والنشاط) يرتبط بعضهما ببعض على نحو وثيق بحكم أن الشخصية تبدو ذاتاً للنشاط الذي يحدد، بدوره، إلى جانب عوامل أخرى كالمعاشرة، مثلاً، تطورها الشخصي.

مركب النشاط في المدخل الشخصي - النشاطي

يملك مركب النشاط أيضاً مقدمات متعددة المناحي لتشكيل المدخل الشخصي- النشاطي: في الخطة التربوية العامة - وضع العلاقة الذاتية - الذاتية للمعلم والتلميذ (أ. ديستيرفيغ) وفعالية المتعلم (ي. بيستالوتزي، أ. ديستيرفيغ، ل. ن. تولستوي، ب. ف. كابتيريف وغيرهم)، وفي الخطة السيكولوجية العامة-نظرية النشاط (أ. ن. ليونتيف)، التوسط الشخصي- النشاطي (س. ل. روبنشتين، أ. ن. ليونتيف، أ. ف. بتروفسكي)، نظرية النشاط الدراسي (د. ب. إلكونين، ف. ف. دافيدوف، أ. ك. ماركوفا، إ. إ. إلياسوف).

وسوف نتناول بشيء من التفصيل مقولة «النشاط» بوصفها أساس المركب النشاطي في المدخل الشخصي- النشاطي.

الوصف العام للنشاط:

إن مقولة النشاط هي واحدة من المقولات الأساسية بالنسبة للبحث الحالي. وفي مجراها يتم في الكتاب المدرسي توضيح: المعلم (المربي) والمتعلم (التلميذ)

بوصفهما ذاتين للنشاط التربوي والدراسي. وتمثل المادة الدراسية بوصفه نشاطاً دراسياً. إلخ. وبمقتضى ذلك فإن من الضروري النظر بشيء من التفصيل في المبادئ العامة للنظرية العامة في النشاط التي تمت صياغتها في الفلسفة (هيغل، فيورباخ، ماركس) وفي علم النفس العام (م. يا. باسوف، س. ل. روبنشتين، أ. ن ليونتيف). وتعدّ المبادئ الأساسية لهذه النظرية مهمة لأنها تعتبر كذلك نقطة الانطلاق في تشكيل المدخل الشخصي- النشاطي إلى التعليم الذي نتناوله هنا بما يتناسب مع التحليل االذي سوف نجريه (انظر الجزءين 4 و 5) للمحتوى المادي الدراسي والبنيوي للنشاط التربوي والدراسي.

ومفهوم النشاط كمفهومٍ علميّ دخل إلى الفكر الفلسفي في القرن 18 على يد. ع. كانت، ولكنه لم يتلق مضمونه الخاص وتفسيره الكامل كمقولة إلا في منهجية القرن 19 بدءاً من أعمال هيغل وفيورباخ، ومن تحليل هذه الأعمال الذي أجراه ك. ماركس (في «أطروحات حول فيورباخ»). وينظر إليه الآن بوصفه أساساً منهجياً لتفسير هذه المقولة تفسيراً نفسياً. ومن الضروري في الوقت ذاته توجيه الانتباه إلى أن مقولة النشاط ذاتها لم تُعدُّ بَعْدَ بصورة كافية. «لا يوجد في علم النفس ولا في الفلسفة تعريفات متميزة ودقيقة للنشاط. فهذا المفهوم يستخدم من قبل العلماء بمعاني مختلفة جداً» [14، ص57].

ونذكّر بأن في الفهم المادي- الجدلي للنشاط (رغم وجود تفسيرات أخرى له، كالتفسير الذاتي والتفسير الموضوعي المثاليين، مثلاً)، يتم التأكيد قبل كل شيء على طابعه المادي، ووحدة المادي والحسيّ فيه. وينجز النشاط في هذا الفهم من قبل إنسان معين- ذات أو مجموعة من الذوات أو من قبل جمع إنساني معين. ووجود ذات النشاط «الناشط» هو أمر في غاية الأهمية بالنسبة للتفسير النفسي لهذه الظاهرة. فالإنسان بوصفه ذاتاً للنشاط يخطط له وينظمه ويوجهه ويصححه. وفي ذات الوقت يشكل النشاط ذاته الإنسان باعتباره ذاتاً له، وبوصفه شخصية.

ويعكس هذا الفهم لعلاقة الذات ونشاطه مبدأ وحدة الوعي والنشاط حسب ما يرى س. ل. روبنشتين. وينظر إلى « ذاتية النشاط (في السياق العام لظاهرة الذاتية حسب تقدير ف. إ. سلابودجيكوف و أ. ف. بتروفسكي) كواحدة من مواصفاته الأساسية (س. ل. روبنشتين، ك. أ. أبولخانوفا، أ. ف. بروشلينسكي، ف. أ. كيلتورسكي ، ف. ف. دافيدوف وآخرون). ووفقاً لتعريف أ. غ. سميرنوف فإن «النشاط هو منظومة متدرجة ومنتشرة ذاتياً وديناميكية من التفاعلات بين الذات والعالم، والتي تحصل في سياقها ولادة الشكل النفسي وتجسيده في الموضوع وإقامة علاقات الذات في الواقع المادي التي يتوسطها الشكل النفسي وتحويلها » [18، ص 90).

وفي التصورات الفلسفية حول النشاط (هيغل، ماركس، إلينكوف، بودين وغيرهم) ينظر إلى ناحيتيه: «الجسيم أو التمدية (جعل الشيء مادياً- المترجم) و«التجردّية» اللتين تعبران عن تناقض ووحدة النفاذ المتبادل لمختلف مناحي النشاط المادي الإنساني. ففي التمدية تتحول القدرات الإنسانية إلي المادة وتتجسد فيها. وبفضل ذلك تصبح المادة شيئاً اجتماعياً وثقافياً أو إنسانياً، حسب تعبيرك. ماركس، والقوى الإنسانية الحقّة، إذ تصبح مادية، فإنما تتحول إلى موضوعات وظواهر ثقافية. ومن ثمّ تحصل التجرّديّة في النشاط اللاحق، أي الكشف عن القوى الإنسانية الحقيقية وارتشاحها من المواد والظواهر والموضوعات، أي من موضوعات النشاط ذاته في هذه الحالة. فالتجرّديّة في النشاط المعرفي مخصصة في الأساس للتمدية اللاحقة. ويتصف النشاط الانتاجي العملي على الأغلب بالتمدية (عبر التجرّديّة التي تسبقها). وإن نشاط الاتصال الاجتماعي الذي يحدّد من قبل النشاط المشترك بين شخصين على الأقل ينجز داخل وحدة علاقات التمدية والتجرّديّة. ففي الاتصال الشفهي الذي يعدّ شكلاً من أشكال ممارسة النشاط

الاتصالي - الاجتماعي يتولى الكلام تمدية الفكرة من أجل تجرديتّها من قبل المستمع، بينما تتمّ في مجرى الإصغاء التجرّدية والكشف عن هذه الفكرة والمضمون الفكري للنصّ من أجل تمديته لاحقاً.

وتجدر الإشارة إلى أن بالإمكان النظر إلى هذا الوصف على أنه أساس عملية الاتصال. فالاتصال هو علاقة الذات الموجهة مع الواقع المحيط أثناء التمدية والتجرّديّة؛ وتبدو المنظومات الإشارية- المادية المحددة (ك.ك. بلاتونوف، ن. م. تافر) كنشاط متمدٍ (مجسّم) للمنظومة المنقولة بمثابة حوامل مادية للمعلومات في عمليات الاتصال؛ وتُستعاد المعلومات في عمليات النشاط التجرّديّ للمُسْتَقْبِلِ في حالة ما إذا تمثل الرمز المناسب. ويعتبر فهم جوهر عمليتي التمدية والتجرّديّة وتحولاتهما المتبادلة شرطاً محورياً لتحليل النشاط الإنساني.

إن ما قدمنا من معالجة لهذه المقولة يقوم على أساس نظرية النشاط التي وضعها أ. ليونتيف وفهمه لنشأة هذه المقولة ومضمونها وبنيتها. وتحتل مقولة «النشاط» في التصور الذي وضعه أ. ن ليونتيف حول تطور النفس مكانةً هامةً. وهي تتوضع في أساس تعريف جوهر فعالية الإنسان (م. يا. باسوف، أ. ن ليونتيف، س. ل. روبنشتين).

فالنشاط هو شكل من أشكال التفاعل الموجّه والفعّال للإنسان مع العالم الخارجي (الذي يشتمل على أناس آخرين) الذي يستجيب للحاجة كـ «عوز» و«ضرورة» شيء ما يستدعيها هذا التفاعل (س. ل. روبنشتين). والحاجة هي مقدمة النشاط ومصدر طاقته. غير أن الحاجة بحد ذاتها لا تحدّد النشاط. فما يحدده هو ما يتجّه إليه، مادته. «إن مقدمة أي نشاط تتمثل في هذه الحاجة أو تلك. ولكن الحاجة بحد ذاتها لا تستطيع أن تحدد الاتجاه المحسوس للنشاط. وهي تحصل على إمكانيتها على التحديد في مادة النشاط فقط: عليها أن تجد ذاتها فيها» [111، ص251]. فنشاط الملحّن يتجه نحو وضع مؤلّفه الموسيقي، ونشاط عامل

الصقل أو التفريز يتجه نحو إكساب القطعة المصنّعة الأشكال والمظاهر والمواصفات المطلوبة . ونشاط المربي يتجه نحو نقل الخبرة الثقافية الاجتماعية وتنظيم استيعاب الدارسين للمعلومات التي يخبرهم عنها . . إلخ . ويتجه نشاط التلميذ نحو استيعاب هذه الخبرة . وبكلمات أخرى فإن النشاط يحدد ما تتوجه إليه الحاجة التي تستدعيه ، أي مادته . وعلى هذا النحو تعتبر مادية النشاط إحدى أهمّ مواصفاته . وتبعاً لمادة النشاط نميز أنواعه ونسميها : كالنشاط التربوي ، ونشاط التصميم ، مثلاً ، . والمادة هي إحدى العناصر الأساسية للمضمون النفسي (المادي) للنشاط الذي تندرج ضمنه ، بالإضافة إليها ، الوسائل والأساليب والناتج والنتيجة . وسوف نتناول المضمون النفسي للنشاط وبنيته بالتفصيل من خلال مثال النشاط التربوي والدراسي .

ولعل الصفة الأساسية للنشاط هي دافعيتها . ومما يسترعي الانتباه لدى تناولها قبل كل شيء هو اللحظة الأولية للنشاط ، أي مقدمته المتمثلة في الحاجة التي تجد نفسها في المادة . «بما أن الحاجة تجد في المادة تحديدها («تتمدى» أو «تتجسّم» فيها) ، فإن هذه المادة تصبح دافعاً للنشاط مما يحفزه عليه» [111 ، ص251] . «وهكذا فإنّ مفهوم النشاط مرتبط بالضرورة بمفهوم الدافع - فالنشاط لا يتمّ من غير دافع » [112 ، ص 153] . وعندئذ فإذا كانت الحاجة معرفية ، مثلاً ، و«تجد» نفسها في المادة ، كمضمون كتاب مشوّق ، فإن هذه الحاجة التي وجدت نفسها في المادة ، أو «الحاجة المتمديّه» تصبح دافعاً داخلياً للنشاط . ويندرج الدافع الداخلي في بنية النشاط . ومن المهم هنا هو ربط هذا التعريف بفهم س . ل . روبنشتين لدافع النشاط : «كلّ فعل ينطلق من الدافع ، أي ممّا يخفر على فعل الشعور بأهمية شيء ما ، الأمر الذي يخلع على هذا الفعل مغزى بالنسبة للفرد» [193 ، ص187-188] . والمهمّ في هذا التعريف هو عامل الشعور الذي يمكن أن يرافق «لقاء» الحاجة بالمادة . ولكنه يمكن أن يغيب كحافزٍ «مدرك» .

وإلى جانب الدوافع الداخلية ثمة دوافع خارجية تحفز على النشاط، كالدوافع الاجتماعية العريضة أو الدوافع الشخصية الضيقة، حسب ما تراه ل. إ. بوجوفيتش [28؛ 29]. فالدافع إلى الشهرة التي تجلبها الدراسة في هذه المدرسة أو تلك الثانوية أو ذاك المعهد، والدوافع إلى النمو، والواجب.. إلخ هي دوافع خارجية بالنسبة للنشاط الدراسي للتلميذ. وقد لا تكون «معروفةً ومفهومةً» فقط، بل «ومؤثرة في الواقع» أيضاً. غير أن هذه الدوافع الخارجية، باعتبارها حوافز قوية للسلوك الاجتماعي بوجه عام، فإنها لا تضمن بحد ذاتها إدماج التلميذ في النشاط الدراسي الموجه نحو استيعاب المادة الدراسية. فهي لا تحدد تعاطي التلميذ مع المسألة الدراسية، إذ أن في هذه العملية يجب أن تدمج الدوافع المعرفية الداخلية. وكما أشار أ. ن. ليونتيف فالدوافع الخارجية «المفهومة» تصبح ضمن شروط معينة «فعالة». فالتلميذ يحضر الدروس طالما أنه يعلم أن هذا هو ما تطلبه المدرسة (وبصورة أدق الدور الاجتماعي للتلميذ الذي يتقبله). ولكنه يعيد كتابة الواجب المنزلي عدداً من المرات بشكل متقن موضحاً لوالديه أنه يريد الحصول على «امتياز» أو يرغب في إرضائهم أو إرضاء المعلم. وأخيراً تحين اللحظة التي يقول فيها إنه يعيد العمل لأنه وجد حلاً للمسألة أكثر متعةً وأهميةً. وهذا هو انتصار للدافع المعرفي الراقي والحقيقي والداخلي الموجه نحو العملية والمؤثر واقعياً. وتبعاً لذلك فإننا وخلف أ. ن. ليونتيف سوف نسمي نشاطاً «تلك العمليات التي تستجيب لحاجةٍ خاصةٍ تناسبها بتحقيقها لهذه العلاقة أو تلك التي تربط الإنسان بالعالم»، «... العمليات التي تتصف من الناحية النفسية بأنها ذلك الذي تتوجه إليه هذه العملية بوجه عام (مادتها)، وتتطابق دوماً مع ذلك «الدافع» الموضوعي الذي يحفز الذات للقيام بذلك النشاط» [111، ص288]. ويعني هذا التعريف للنشاط أنه نشاط مادي ومدفوع، وأنه لا يوجد نشاط كعملية نشيطة وموجهة غير مادي وغير مدفوع. ولئن كانت مادة النشاط هي تلك التي يوجه نحوها هذا النشاط، فإن ما يعرّف به الدافع هو الإجابة على سؤال: من أجل ماذا يتم هذا النشاط؟

إن الخاصية التي تحدد النشاط الإنساني هي الوضعية الهادفة أو التوجه نحو غرض معين. فهدف النشاط، والأفعال بصورة أدق، التي تدخل فيه بدايته المكملة والموجهة. ويتصف الهدف في الخطة المنهجية العامة باستشراف نتيجة النشاط في التفكير والقيام به بمساعدة وسائل معينة.

والهدف، بالمعنى الأكثر عمومية، هو «... على العموم ليس سوى تصور إرادي، تصور ينبغي أن لا يظل تصوراً أو فكرة، وهو الذي يجعلني أنفذ، أي أحقق بوساطة أدوات جسمي... ». وقبل القيام بأي نشاط فإن الإنسان، كما لاحظ ل. فيورباخ، «يحمل في رأسه فكرة أو شكلاً، ينفذ وفقاً له ما يقوم به... » [218، ص629]. ويميز هدف الفعل المستقبلي وخطته والتنبؤ بنتائجه الشكل الخاص لتفاعل الإنسان مع الواقع المحيط، ذلك لأن «الإنسان يحرك قواه الخاصة والقوى الطبيعية الأخرى باعتبارها السبب الذي ينبغي أن يحقق النتيجة أو الهدف اللذين كانا منذ بداية العملية في التصور، أي بصورة مثالية على نحو شكل أو صورة شيء» (إ. إليز). ونذكر بأن التفاوت بين نشاط النحلة البارعة والمهندس المعماري المتوسط يمر عبر معيار وجود الهدف كنتيجة مستقبلية لفعل الإنسان. ومثلما هو معلوم فإن وضع أهداف واضحة للنشاط والسلوك وتحقيقها يوجدان في وحدة لا تنفصم مع تشكيل وسائل وأساليب النشاط الذي تعتبر اليد عضوه الأول وتليها أعضاء الكلام.

ويرتبط الهدف من الناحية النفسية، وفقاً لما يذهب إليه أ. ن. ايونتيف، بمادة النشاط لأن «... وعي المغزى من الفعل يتحقق على شكل انعكاس لمادته كهدف مدرك. والآن فإن صلة مادة الفعل (هدفه) بما يدفع إلى النشاط (دافعه) هي أول ما يتكشف للذات [111، ص231]. وهكذا يتبدى هدف النشاط مرتبطاً بدوافعه أيضاً. وتظهر هذه الصلة في نشاط الإنسان كعلاقة الدافع إلى النشاط بهدفه. غير أنه وقبل البحث في هذه العلاقة يجب أن نشير إلى صفة أخرى من صفات النشاط،

وهي الوعي. فالوعي يمكن أن ينتمي إلى ذات النشاط (وعي الذات، الانعكاس)، أو إلى مضمون النشاط أو عملية النشاط «... كل فعل من أفعال المعرفة الفردية يتطلب وعياً ذاتياً، أي معرفة غامضة للذات. ولعل بالإمكان العمل على تحويل هذه المعرفة الغامضة إلى معرفة جلية، أي تحويل الوعي الذاتي إلى انعكاس. وفي هذه الحالة تقوم الذات بتحليل المشاعر الخاصة وملاحظة تيار حياتها النفسية، والعمل على تبيان طابع «أنا» ه... إلخ... وكل فعل للانعكاس هو فعل التبصر والفهم» [105، ص259].

ولدى تطبيق ذلك على وعي مضمون النشاط أقام أ. ن. ليونتيف حدوداً بين مفهومي «المدرك بصورة فعلية» و«الذي يبدو فقط» في الوعي. ومن أجل تحليل هاته الخاصية لكل نشاط، وللنشاط الدراسي بشكل خاص، فإن الموضوع الهام هو أن لا يدرك وبصورة فعلية سوى ذلك المضمون الذي هو مادة الفعالية الموجهة للذات، أي الذي يشغل مكاناً بنيوياً في الهدف المباشر للفعل الداخلي أو الخارجي في منظومة هذا النشاط أو ذاك. ويعتبر التفسير المذكور لوعي النشاط أمراً في غاية الأهمية بالنسبة لتحليل النشاط الدراسي للتلميذ. فتلميذ الصفوف الأولى، على سبيل المثال، لا يستطيع دوماً وبحكم تطوره أن يعكس وأن يعي بصورة فعلية مضمون المادة الدراسية كهدفٍ لنشاطه. وهذا يعني أن إحدى مهمات المعلم تكمن في خلق الشروط لتكوين ذلك الهدف عند التلميذ بشكلٍ تدريجي.

وما يميز في النشاط بنيته الداخلية أو بناؤه، حيث يكون الفعل واحدة النشاط وخليته، والعمليات هي أساليب إنجاز هذا الفعل. ويمكن للفعل كواحدةٍ مورفولوجيةٍ للنشاط أن يصبح نشاطاً مستقلاً، والعكس صحيح أيضاً، أي أن يتحول الفعل إلى عملية، ووفقاً لما يقوله أ. ن. ليونتيف فإن الفعل هو تلك العملية التي لا يتطابق دافعها مع مادتها (أي مع ما هو موجه إليه). وهو يتوضع في ذلك النشاط الذي يندرج ضمنه.

وبمثالٍ معروفٍ على نطاق واسع حول قراءة التلميذ للكتاب يبين أ. ن. ليونتيف الفرق بين النشاط والفعل. فإذا كان الدارس يقرأ الكتاب من أجل أن يشبع حاجته ويتعرف على ما هو جديد «ويفهم ويستوضح عما يتحدث الكتاب» فإن هذه العملية يمكن أن تدعى نشاطاً بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى دقيق سبقت الإشارة إليه. إنه موجه نحو محتوى الكتاب. فالمحتوى بالتحديد هو ما دفعه إلى قراءة الكتاب، وكان دافعاً داخلياً لهذا النشاط. وعندما ينشغل عن هذا النشاط، فإنه يحس بانفعالات سلبية، ويقطع نشاطه مكرهاً وهو غير راض. ويختلف الأمر حين يقرأ التلميذ الكتاب لمجرد أن يتقدم للامتحان فقط. وفي هذه الحالة فإن مادة هذه العملية -المحتوى الفكري للكتاب، ودافعه- التقدم للامتحان لا يتطابقان. وعلى هذا فإن تلك العملية يمكن أن توصف بأنها مجرد حاصل مجوعة أفعال. وإذا ما انصرف التلميذ عن تلك القراءة فإنه، كقاعدة عامة، يشعر بالاطمئنان، مما يعد دليلاً على غياب النشاط أيضاً.

وفي هذه الحالة فإن قراءة الكتاب حين تستمر حتى ذلك الوقت الذي لا يزال التلميذ فيه يدرك ضرورتها من أجل التحضير للامتحان تعتبر فعلاً ليس غير. فما هو بحد ذاته موجه إليه (استيعاب محتوى الكتاب) ليس دافعه. إذ ليس هذا هو ما يحمل التلميذ على القراءة، وإنما ضرورة التقدم للامتحان، كما يشير أ. ن. ليونتيف. وعندما يتطابق الهدف المباشر من الفعل (مادته) كالإجابة الضافية للتلميذ على أسئلة المعلم، مثلاً، مع الدافع، ومع حاجة التلميذ ذاته إلى مشاركة المعلم في فكرته (يمكن للمعلم أن يلبي هذه الحاجة)، فإن فعل الإجابة هذا ينقلب في النشاط إلي أقوال مفصلة ومعللة وذات أهمية شخصية. وهذه هي بالتحديد الشروط التي تعد المقدمة الأفضل لإتقان هذا الفعل وتشكيل نشاط القراءة الاتصالي كمثالٍ محسوس.

ومن المهم أيضاً أن نشير إلى فكرة أ. ن. ليونتيف حول أن الإنسان يودع بصورة واعية فكرة محددة في أداء كل فعل ويربطه بدافع النشاط. «وهكذا فإن أي فعل واعٍ يتشكل داخل ... هذا النشاط أو ذاك الذي يحدد بنفسه خصائصه النفسية». [11، ص 294]. ويلاحظ في الوقت ذاته أن الفعل يمكن، بل وغالباً ما يجب أن يصبح عملية واعية خلال التعليم. وكل عملية واعية «تتشكل في البدء كفعل»، ومنه تتحول إلى عملية «تتشكل في البدء كفعل»، ومنه تتحول إلى عملية. فالفعل الصوتي الواعي الذي يتقنه الدارسون والمتعلق بحالة لفظ الصوت في اللغة الأجنبية يتحول إلى عملية «واعية»، حينما يدخل هذا الصوت في تركيب الكلمة والجملة بشكل خاص. ويري ن. أ. بيرنشتين أن العملية تصبح أسلوباً في أداء فعل لفظ كلمة بكاملها أو جملة في مختلف الشروط بتحولها إلى مستوى الآلية الصوتية.

ويلاحظ ف. ب. زينجينكو وف. م. مونيبوف لدى تعليلهما ذلك المخطط وتقديمهما له بصورة تفصيلية أن الفعل هو عملية تخضع لتصور النتيجة التي يجب الحصول عليها، أي العملية التي تخضع للهدف المدرك (أ. ن. ليونتيف). ويملك الفعل، فضلاً عن الجانب القصدي (المثالي، الجانب العملياتي (الإجرائي) الذي لا يتحدد من قبل الهدف بحد ذاته، وإنما بصفات الواقع الهامة وظيفياً. ويشمل مفهوم الصفات الهامة وظيفياً شروط الواقع وصفاته المادية. ولذا فإن المؤلفين يقترحون تقديم تفصيلات أكثر دقة لمخطط بنية النشاط الوظيفية، مدخلين فيه مفهوماً أصغر من «العملية»، وهو مفهوم الكتلة الوظيفية.

ولعل كل ما تناولناه يؤكد السعة المعنوية الكبيرة لمقولة «النشاط» في صفاته تلك، كالذاتية والمادية والفعالية والتوجّه نحو غرض معين والدافعية من جهة، وعلى قدرته التفسيرية الوظيفية الكبرى بفضل مركبات مضمونه النفسي (المادة، الوسائل، الأساليب، النتاج، النتيجة) والبنية الخارجية التي تتضمن الأفعال والعمليات من جهة أخرى.

المدخل الشخصي -النشاطي من موقع المربي

إن المدخل الشخصي -النشاطي بشكله الأعم وبمجموع مركباته (ولاسيما المركب الشخصي) يعني من موقع المعلم تنظيم وتوجيه النشاط الدراسي الموجه نحو غرض معين، والذي يقوم به التلميذ «في السياق العام لنشاطه الحياتي-توجيه الاهتمامات والخطط الحياتية والاتجاهات القيمة وفهم مغزى التعليم بالنسبة لتطوير المقدرة الإبداعية للشخصية»[98، ص9]. ويعني هذا المدخل كذلك إعادة النظر من قبل المربي بالتفسيرات المعتادة لعملية التعليم التي ترى في الغالب الأعم أنها عبارة عن تزويد التلاميذ بالمعلومات وتشكيل القدرات والمهارات، أي أنها مجرد تنظيم لاستيعاب المادة الدراسية، ومخطط المعاشرة الذاتي-الموضوعي، والتفاعل بين المدرس وطلاب التعليم كمجموع المعارف المستوعبة فقط.

والمدخل الشخصي -النشاطي، إذ يقترح تنظيم عملية التعليم ذاتها باعتبارها تنظيماً (وتوجيهاً) للنشاط الدراسي للمتعلمين، يعني إعادة توجيه هذه العملية نحو طرحهم المسائل الدراسية المحددة وحلهم لها (المسائل المعرفية والبحثية والتحويلية والتصميميّة.. إلخ). ومن الطبيعي أنه يتوجب على المربي في ظل هذا المدخل أن يقدم قائمة بأسماء المسائل والأفعال الدراسية وتدرجها وشكل تقديمها وتنظيم أداء هذه الأفعال من جانب المتعلمين في ظل شروط تمثلهم للأساس التوجهي لأدائها وخوارزميته.

ولما كان أي نشاط، والنشاط الدراسي أيضاً، يتقدم بالحاجة، فإن السؤال الأساسي الذي يحتل المرتبة الأولى بالنسبة للمعلم أو المدرس الذي يطبق المدخل الشخصي-النشاطي لا يتمثل في تكوين الحاجة المعرفية-الدراسية والاتصالية لدى التلاميذ والطلاب أثناء المعاشرة معهم فحسب، بل وفي تكوين حاجتهم الدراسية الخاصة إلى وضع أساليب وطرائق النشاط الدراسي المعممة، واستيعاب المعارف الجديدة، وتشكيل قدرات أكثر كمالاً في كافة أوجه النشاط المدروس.

وبتحديد المدخل الشخصي-النشاطي لتغير طابع التعليم وموضوعه، فإنه يقضي بتغيير المخطط الأساس لتفاعل المعلم أو المدرس مع التلاميذ أوالطلاب أيضاً. وبدلاً من المخطط الشائع على نطاق واسع لتفاعلها S ⟵O ، حيث أن S هي المعلم أو المدرس، أي ذات التأثير والتوجيه التربويين، وأن O هي التلميذ أو الطالب، أي موضوع ذلك التأثير، يجب أن يحتل مخطط التعاون الدراسي الذاتي-الذاتي القائم على المساواة بين الشريكين: المعلم أو المدرس والطلاب مكانته في حل المسائل الدراسية المشترك الذي ينظم تعليمياً من قبل المعلم أو المدرس، ويقوم به التلاميذ أو الطلاب. فالوظائف الإخبارية-الرقابية أو الاختبارية التي يؤديها المعلم أو المدرس يجب أن تتخلى عن مكانها للوظائف التنسيقية. ولقد شدد ل. س. فيغوتسكي على ذلك حين قال: «إن المعلم من وجهة نظر علمية ليس إلا منظماً للبيئة التربوية والاجتماعية، ومنظماً ومراقباً لتفاعلها مع كل تلميذ» [46، ص 192].

وكما أشار مؤلفو نظريةVNIC«المدرسة 88»، فإن «المدخل إلى التلميذ بوصفه «موضوعاً» للتعليم والتربية قد أدى في نهاية المطاف إلى اغترابه عن التعليم وحوله من هدفٍ إلى وسيلةٍ للعمل المدرسي. وفي النتيجة فقد التعليم مغزاه بالنسبة للتلميذ، وبدت المعارف خارجية بالنسبة لحياته الواقعية. كما أن المعلم الذي حرم من إمكانية وضع الأهداف التكوينية بصورةٍ مستقلةٍ، واختيار وسائل ومناهج نشاطه، وجد نفسه مغترباً أيضاً عن العملية التكوينية. وقد فَقَدَ المَعْلَم الإنساني من موقعه المهني، وهو شخصية التلميذ. والحقيقة أن المعلم والتلميذ تحولا إلى «برغيين» متغارين (مختلفي العيارات) في الآلة التكوينية» [94، ص10-11]. وهذا الوصف للتعليم المدرسي ينطبق إلى حد كبير على التعليم في المعاهد الدراسية العليا.

وعلى هذا النحو يتوجب على التعليم بالذات والمعاشرة التربوية ضمن شروط المدخل الشخصي- النشاطي أن يتم وفق مخطط $S_1 \rightleftarrows S_2$، حيث أن S_1 هو المعلم أو المدرس، أي الإنسان الذي يوجه الاهتمام الحقيقي نحو مادة المعاشرة ونحوه هو ذاته بإعتباره شريكاً وشخصية إعلامية ثرية المحتوى بالنسبة للمتعلمين والجليس الممتع، وأن S_2 هو التلميذ أو الطالب الذي ينظر المعلم أو المدرس إلى معاشرته بإعتبارها تعاوناً على حل المسائل الدراسية في ظل استجابته المنظمة والمنسقة والمدعمة والمثيرة على نحو إيجابي.

وهنا يتعين أن ينظم التعاون الدراسي بين المتعلمين أنفسهم في حل المسائل الدراسية من أجل أن تتشكل الذات الجماعية ويتحقق مبدأ الاتصال الجماعي في التعليم. ويمكن أن يكون هذا المبدأ مرتبطاً بالمبدأ الثالث الذي يتحقق في تعليم الراشدين عن طريق الدورات الدراسية، والذي يتعلق بمنهج تفعيل الإمكانيات الاحتياطية للشخصية، وهي، حسب ما ترى غ. أ. كيتايغوردسكايا، مبدأ التعليم الفردي عبر التعليم الجماعي» [85]. وبكلمات أخرى ينبغي أن يطبق في العملية الدراسية مخطط «الذات» S_1(المعلم، المدرس) $\rightleftarrows S_2 + S_3 + S_4 \ldots S_N$(التلاميذ، الطلاب) الذي تتشكل نتيجة له الجماعة المتفاعلة الموحدة والذات الكلية (S_3).

المدخل الشخصي -النشاطي من موقع المتعلم

يتطلب المدخل الشخصي-النشاطي إلى التعلم من مواقع المتعلم (لدى مراعاة خاصة لتنظيم التفاعل الدراسي الذاتي-الذاتي من قبل المربي بالذات) في المقام الأول حرية اختيار المتعلمين طرائق التعليم ومناهجه والكتاب المدرسي، وحتى شريكهم في التعليم في بعض الحالات، أي المربي. وهذا المدخل يتطلب من الناحية النفسية أولاً -ضمان الأمن (security) للمظهر الشخصي للمتعلم في كافة المواقف الدراسية، وخلق شروط تحقيق الذات الشخصية والتقدم الشخصي،

ثانياً- وهذا المدخل يشكل فعالية التلميذ ذاته واستعداده للنشاط الدراسي، ولحل المسائل الإشكالية على حساب العلاقات الذاتية -الذاتية القائمة على المساواة بين الشركاء والثقة المتبادلة مع المربي- ثالثاً- ويقتضي المدخل الشخصي -النشاطي إلى التعلّم من موقع التلميذ وحدة الدوافع الداخلية والخارجية: فالدافع الخارجي هو دافع الإنجاز، أما الدافع الداخلي فهو الدافع المعرفي. رابعاً- ويعني هذا المدخل تقبل المسألة الدراسية والرضا عن حلها بالتعاون مع المتعلمين الآخرين. وهذا ما يعتبر أساساً ليس فقط لتطوير الإحساس بالأهلية والانتماء (الانتماء إلى مجموعة، أو إلى أسرة أو إلى جماعة) كمركبين من مركبات احترام الذات (self esteem)، بل، وإلى حد كبير، لتطوير الشعور بالثقة بالنفس كمقدمة لتحقيق الذات. ويعني هذا المدخل أيضاً وجود موقفٍ واقعيٍ لإدماج أشكال النشاط الاتصالي -المهني-الاجتماعي وقواعده وأساليبه ووسائله الجديدة في النفس، أي ليس تطوير الأهلية المهنية للتلميذ فحسب، وإنما تطوير شخصيته بوجه عام. وهذا يعني بشكلٍ خاص أن على أساس تحول ما هو خارجي إلى داخلي عند التلميذ أو الطالب يتشكل التنظيم الذاتي والتقويم الذاتي على نحوٍ موجهٍ وفعالٍ.

ويبين ما تناولناه بجلاء ووضوح أن مشكلة المدخل الشخصي-النشاطي إلى التعلّم (من موقع المتعلم)، إضافة إلى المدخل الشخصي-النشاطي إلى التعليم (من موقع المربي) تطرح على الطرائق الخاصة في التدريس مجموعة من المشكلات: مشكلة تغيير الموقع المنتشر للمدرس-المخبر، ومصدر المعارف، والمراقب لموقع الميسر، ومشكلة خلق الموقف الدراسي لانعتاق الإنسان وإزالة العوائق الاجتماعية التي تعيق المعاشرة التربوية.

ويعني المدخل الشخصي-النشاطي في التعليم بوجه عام أنه في هذه العملية وقبل كل شيء تطرح وتحل المسألة الأساسية في التكوين والمتمثلة في خلق شروط

تطوير الشخصية المنسجمة، والكاملة خلقياً، والفعالة اجتماعياً عبر تنشيط المخزونات الداخلية، والمؤهلة مهنياً، والمتطورة ذاتياً. والمركب «الشخصي» لهذا المدخل إنما يعني أن التعليم بأكمله يبنى مع مراعاة الخبرة الماضية للمتعلم وخصائصه الشخصية في التعاون الذاتي -الذاتي. وإن التعليم ينعكس عبر شخصية المتعلم وعبر دوافعه وتوجهاته القيمة وأهدافه وميوله وآفاقه.. إلخ. فهو يتقبلها ويقاس معها.

وإن الشخصية توجد في مركز التعليم والتكوين. ومنه فالتكوين، إذ يتمركز حول المتعلم، وحول شخصيته، فإنه يصبح متمركزاً حول الإنسان (AnthropocentriQue) بأهدافه ومضمونه وأشكاله تنظيمه.

* * *

إن التكوين المعاصر الذي ينظر إليه كمؤسسةٍ اجتماعيةٍ ونظامٍ وعمليةٍ ونتيجةٍ هو وحدة التعليم والتربية اللذين يطبقان المبادئ الأساسية في تبدل نموذجه من النموذج الإخباري والإعلامي إلى الفعالية المعرفية، المستقلة والمطورة للتلميذ. وتعكس اتجاهات التعليم في العملية التكوينية بحث علم النفس التربوي عن كيفية تحسين هذه العملية، مما يجعلها مدعوةً لضمان المدخل الشخصي- النشاطي.

الفصل الثّاني

اكتساب الإنسان الخبرة الفرديّة في العملية التكوينيّة

1 - الوحدة الثنائيّة بين التعليم والتعلّم في العمليّة التكوينيّة

التعليم : وصف عام

لعلّه من الضروري التمييز في علم النفس التربوي والتربية وفن التعليم العام ين طرفين مترابطين في العملية التكوينية : من يعلم ويربي، ومن يتعلم، أي التعليم teaching) الذي يقوم به المربي ، والتعلّم (learning) بالمعنى الواسع للكلمة الذي نوم به التلميذ.

والتعليم، بالمعنى الأكثر استخداماً لهذا المصطلح [1] يعني النقل translatio) المتسلسل والموجّه للخبرة التاريخية - الاجتماعية والثقافية- لاجتماعية إلى إنسان (أناس) آخر ضمن شروط منظمة خصيصاً، كشروط الأسرة المدرسة والمعهد الدراسي العالي والجماعة. ونشير إلى أنه من موقع المتعلم غالباً ا تثبت قدرته على اكتساب هذه الخبرة في مصطلح «القابلية للتعلّم». وتثبت نتيجة ذه العملية في مصطلح «السوية التعليمية» أو «التحصيل الدراسي». والإنسان ذي يشغل موقع من يعلم هو المربي. ونشاط التعليم هو نشاط المدرس. ونشاط

) يستخدم مصطلح التعليم أيضاً بمعنى الترويض، أي بمعنى تكوين انعكاسات واستجابات معينة لدى الحيوانات.

التدريس هو نشاط تربوي. وعند النظر في هذا النشاط تبرز مجموعة من الأسئلة النفسية: ما الذي يعتبر مضمون التعليم؟ كيف يترابط برنامج التعليم ومضمونه ومناهجه؟ كيف يتحقق في التعليم هدفه الأساسي: تطور شخصية المتعلم؟ كيف يتوحد التطور والتعليم والتربية. هذا وتكمن المشكلة النفسية، في اعتقاد ل. س. فيڠوتسكي، في الوقوف على البنية الداخلية للمواد الدراسية من وجهة نظر تطور الطفل وتغير هذه البنية إلى جانب مناهج التعليم المدرسي.

مضمون التعليم ومنهجه

تعتبر الموضوعات التالية التي صاغها ف. ف. دافيدوف [63، ص 163] منطلقات للإجابة على الأسئلة المطروحة.

- تتمّ العملية التربوية - التعليمية... على أساس استيعاب التلاميذ لمضمون منظومة المواد الدراسية.

تمثل كلّ مادة دراسية إسقاطاً من نوعٍ خاصٍ لهذه الصورة «الرفيعة» أو تلك من صور الوعي الاجتماعي (العلم، الفن، الأخلاق، القانون) على صفحة الاستيعاب.

- البرنامج هو محور المادة الدراسية، أي أنه الوصف المنتظم والمتدرج لتلك المعارف والقدرات التي تخضع للاستيعاب.

- البرنامج الذي يثبت مضمون المادة الدراسية يحدد مناهج التعليم وطابع الوسائل التعليمية ومواعيد التعليم...، ويضع تصميماً لذلك النمط من التفكير الذي يتكوّن لدى التلاميذ أثناء استيعابهم للمادة الدراسية المقترحة.

- من الضروري أن يعالج مضمون المواد الدراسية وفقاً لخصائص النشاط الدراسي وبنيته [63، 163].

التعلم : وصف عام

التعلم هو المفهوم الأعم الذي يدلّ على عملية اكتساب الخبرة الفردية ونتيجته من قبل المنظومة البيولوجية (بدءاً من الكائنات الحية البسيطة حتى الإنسان باعتباره الشكل الأرقى من أشكال تنظيمها في ظل شروط الأرض). وإن ما يعلمه الإنسان نتيجة اكتسابه الموجّه والواعي للخبرة التاريخية - الاجتماعية التي تنقل إليه والخبرة الفردية التي تتشكل على هذا الأساس يعرف بالتعلم. ولكن أغلب الباحثين في هذه المشكلة (إ. لينغارت، إ. إ. إلياسوف وغيرهما) يستخدمون مفهوم التعلم كمفهوم عام لتحليل وتعليل تشكل الخبرة الفردية ليس لدى الإنسان وحسب، بل وعند الحيوانات أيضاً. يقول إ. لينغارت: «التعلم بوصفه شكلاً من أشكال نشاط الكائنات العضوية هو في جوهره واحد، ولكنه من الوجهة النشوئية متباينٌ، وله في مختلف درجات النشوء خصائص نوعية متباينة» ح115، ص17].

وجهات نظر

مشكلة التعلم هي مشكلة ما بين الفروع العلمية. ولذا فإن بالإمكان النظر إلى التعليم من مواقع شتى. ويعين إ. لينغارت وجهات (مواقع) النظر التسع التالية التي يمكن أن تحدد من خلال الجدل القائم حول رسم تخومها على نحو ما يلي [114، ص 16-31]:

التعلم من موقع البيولوجيا هو عملية تكيفيّة، حيث يتمّ تناول الوراثة والبيئة والتلاؤم والتنظيم (المباشر الذي يتوقف على الوراثة، وغير المباشر المرتبط بالبيئة المحيطة).

وينظر إلى التعلم من موقع الفيزيولوجيا ضمن خطة اليات الأخلاط العصبية لتكوين الانعكاسات الشرطية وقانونيات النشاط العصبي العالي (تمركز الكفّ والتنبيه وانتشارهما، والتحريض الايجابي والسلبي، ونقاط السيطرة) والنشاط التحليلي - التركيبي للدماغ.

وينظر إلى التعلم من موقع علم النفس كفعالية الذات، وكنشاط، وكعامل للتطور النفسي. ويتجلى التعلم في التغيرات المنظمة اللاحقة التي تطرأ على سلوك الإنسان، والتي يؤدي إليها. ومن هذا الموقع تكتسي الوظيفة الإخبارية للبنية الرمزية- الإشارية، وتكون المعنى، وما يطرأ على البنيات المعرفية والدافعية من تغيرات أهميةً خاصةً.

وينظر إلى التعلم من موقع علم الاجتماع باعتباره عاملاً من عوامل التنشئة الاجتماعية، وشرطاً لعلاقة الوعي الفردي والوعي الاجتماعي. ومن هذا الموقع يتمّ تناول مختلف أشكال التوجيه الاجتماعي لنظم التكوين التي يتم فيها التعلم.

ومن موقع علم القيم والأخلاق يدرس التعلم كعملية تشكيل وتقرير مصير قيمة تجعل من المعايير والقواعد والقيم الاجتماعية ذاتية.

ويمكن تناول التعلم من موقع السيبرنيطيقا كعملية إعلامية في النظام التعليمي الذي يتصفُ بالتوجيه وفق قنوات التغذيات المباشرة والراجعة، ووضع الاستراتيجيات والبرامج والخوارزمية وتغييرها.

ويعتبر التعلم من موقع الفلسفة (على المستوى المعرفي) شكلاً خاصاً من أشكال المعرفة. وفي التعلّم تظهر وتحلّ التناقضات بين الموضوعي والذاتي، والشكل والمضمون.. إلخ.

وينظر إلى التعلم من وجهة النظر المنطقية بوصفه أساساً لتشكل التفكير المنطقي ووضع الخوارزميات المعمّمة. ويعدّ الترتيب المنطقي للمادة الدراسية وتحسين تنظيم العملية جوهر الدراسة المنطقية للتعلم.

ومن الموقع التربوي يدرس التعلم في ذلك السياق «حيث يمثل التعليم والتربية منظومة من الشروط الموجهة نحو غرض معيّن، والمرغوبة من وجهة نظر حاجات المجتمع والتي يتوجب عليها أن تضمن نقل الخبرة الاجتماعية بصورة أكثر

فعالية» [115، ص28]. ومما تجدر الإشارة إليه أيضاً هو أهمية الأخذ بالحسبان السلوك غير المتكيف واستخدام العلاج النفسي. وينظر علم النفس التربوي إلى التعلم في المقام الأول من موقعي علم النفس والتربية، ومع ذلك فإنه يراعي المواقع السوسيولوجية والسيبرنيطيقيّة والفلسفيّة والمنطقيّة.

تعددية أوجه تعريف التعلّم

لقد كشف التحليل المنظم والمتسلسل الذي أجراه إ. إ. إلياسوف [79، ص 5-27] لنظريات التعلم الأساسية بغية إظهار خصائص تنظيمه البنيوي واختلافات هذا التنظيم في مختلف النظريات عن تنوع تفسيرات هذه العملية ممّا تسببه قبل كل شيء التباينات في المدخل النفسي العام، وفي المعالجات التي تقدم بها الباحثون. وحسب ما جاء به إ. إ. إلياسوف فإنه ينظر إلى التعلم على أنه:
1- اكتساب المعارف والقدرات على حل المسائل المختلفة (كومينسكي)،
2-استيعاب المعارف والقدرات وتطور العمليات المعرفية العامة (هربارت)،
3-اكتساب المعارف والقدرات والمهارات في فروع علمية معينة (ديستيرفيغ).
وأثناء ذلك فرّق ديستيرفيغ بين التعلم والتطور، 4 - العملية الفكرية الحيوية التي ترتبط بتجاوز الصعوبات - نشوء الموقف الإشكالي (ديوي)، 5-العملية النشيطة لبناء التشكيلات الجديدة من عناصر المضمون الحسي والفكري لدى المشاركة الضرورية للحركات الخارجية (ف. لاي) [79، ص9]، 6- تلقي المعلومات وحل المشكلات (اوشينسكي)، 7- العملية الفعالية لاستقلال التلميذ الداخلي التي تمثل الجانب الداخلي للعملية التربوية (كابتيريف)، 8- تعديل السلوك، وتغيير الاستجابات الخارجية على المنبهات المتغيرة وفقاً لمخطط «منبه-استجابة» (واتسون)، ووفقاً لمخطط «الموقف- الاستجابة الإجابية» مع التعزيز الحتمي (ثورندايك، سكنر، هال)، واكتساب الخطط الجديدة ولوحات السلوك المعرفية في المواقف الإشكالية وفق صيغة «منبه- متغير وسيطي («متدخل»)

(الشكل، اللوحة، الخطة)- الاستجابة» (تولمان)، 9- تمثل المعنى، أي اكتساب القدرة على استدعاء تلك الاستجابات عن طريق بعض المثيرات (الإشارات الكلامية في المقام الأول) التي تستدعى في حالة الموضوع- المثير، واستيعاب الاستجابات الوسيلية (الأداتية) أيضاً (ج. أوسفود) [79، ص 14]، 10- إعادة بناء البنيات السابقة للخبرة، حيث يوجد طوران - تكوين (للمرة الأولى) أشكال النشاط الجديدة (النجاح)، والاحتفاظ بأشكال النشاط الجديدة الناشئة واسترجاعها (الذاكرة) (كوفكا) 79، ص 14]، 11 - مختلف أنواع اكتساب الخبرة على أسس ثلاثة: التدرج - القفزة، الوعي - اللاوعي، إدراك العلاقات الظاهرة والخفية (بياجيه) [79، ص16]، 12-تغيّر مضمون انعكاس موضوعات الواقع في ثلاثة أشكال متوافرة لدى المرء: الحركي- الخارجي، الشكلي- الحسي، الرمزي (ج. برونر)، 13- عملية استقبال الرمز المنظمة والاحتفاظ بالمعلومات واستخدامها (ر. هيغني)، 14- نوع من النشاط الذي تتغير فيه الذات في هذا الموقف تحت تأثير الشروط الخارجية، وتبعاً لنتائج النشاط الخاص يقوم ببناء سلوكه وعملياته على النحو الذي يخفض بالمعلومات الجديدة درجة عدم ثقته، ويجد الإجابة الصحيحة أو قاعدة السلوك الملائمة (لينغارت) [79، ص 22].

وفي أعمال ل. س. فيغوتسكي و أ. ن. ليونتيف و س. ل. روبنشتين يُنظر إلى التعلم بوصفه اكتساباً للمعلومات والقدرات والمهارات (في حين أن التطور هو اكتساب القدرات والخصائص الجديدة). ويعرّف ب. غالبيرن التعلم بأنه استيعاب المعارف على أساس الأفعال التي تؤديها الذات. وفي رأي د. ب. الكونين و ف. ف. دافيدوف فإن التعلم هو نوع خاص من النشاط الدراسي. وهو، حسب نظرية أ. ن. ليونتيف (إلى جانب اللعب والعمل)، نمط من النشاط الدراسي الذي لا يحتل فترة طويلة من الزمن فحسب (حتى 15-16 سنة في الغالب)، بل وتتشكل في مجراه كذلك شخصية التلميذ ذاتها وذكاؤه، وأنواع خاصة من

النشـاط . كـمـا ينظر إلى التـعلم باعـتبـاره نشـاطاً متـعـدّد الدوافع والمدارك [205، ص140-152].

الانتقال من التعلم إلى النشاط الدراسيّ

كثيراً ما يستخدم علم النفس الروسي (ل. س. فيگوتسكي، أ. ن ليونتيف، د. ب. إلكونين، ف. ف. دافيدوف، أ. ك. ماركوفا) ومن ثم في علم النفس في الدول الأجنبية (إ. لومبشير، إ. لينغارنت)، إلى جانب مفهوم «التعلم» مفهوم «النشـاط الدراسي» الذي لا تدخل في مضـمونه النواحي الإجرائية (العـملياتية) ونتـائج التـعلم فـقط، بل وتنظيـمه البنيوي، ومـا هورئيـسي - ذاتيته أيضـاً. وهذا الانتقال إلى تعريف التعلـم كنشاط دراسي يتضـمن مراحل ثلاث (أ. ك. ماركوفا، غ. س. أبراموفا). ففي المرحلة الأولى- في نهاية خمسينيات القرن الماضي - تقدم د. ب. إلكونين بفرضية عامة حول بناء النشاط الدراسي وأهميته في التطور النفسي عند الطفل والشروع بدراسته التجريبية. وفي المرحلة الثانية تمّ بحث خصائص هذا النشاط ومركباته البنيوية. وفي المرحلة الثالثة درست تلك التشكيلات النفسية التي تتشكل في هذا النشاط.

وفي الوقت الراهن يبدو النشـاط الدراسي بوصفـه شكلاً خاصـاً من أشكال التـعلم كـمـوضـوع خـاص للتنظيم (التنظيم الذاتي) والتـوجيه (التوجيـه الذاتي) والرقابة (الرقابة الذاتية). إنه يعني النشاط «المسترجع» الذي لا تسترجع فيه المعارف والإمكانيات التي راكمتها الإنسانية فقط، بل وتلك القدرات التي نشأت تاريخياً، وهي تتموضع في أساس الوعي النظري والتفكير، كالانعكاس والتحليل والتجربة الفكرية [63، ص 133]. (وسـوف نتناول النشـاط الدراسي في الجـزء الرابع بالتفصيل).

ويدلل ما تناولناه على شمولية وتعددية أوجه مضـمون مفهوم «التعلم»، وتعددية جوانب دراسته من مواقع مختلف العلوم. وهذا الوضع طبيعي ما دام

الإنسان هو ذات التعلم، خاصة إذا كان المقصود هو الطفل - الإنسان الذي يتكوّن ويتطور ويتشكل بكل تعقيد وتنوع المشكلات التي تدخل ضمن هذه العملية (الفيزيولوجية، النفسية، الاجتماعية، التربوية.. إلخ). ويشير جميع المؤلفين إلى أن ما يلاحظ في عملية التعلم إنما هو تلك التغيرات التي تطرأ على الذات- ففي المعنى الواسع للكلمة يجري تطور الذات، الأمر الذي يتوقف إلى حدّ بعيد على التعليم: أشكاله ومضمونه، وموقع انطلاق المعلم ومنظمّ التعلّم. فكيف يرتبط التعليم والتطور الذي يحدث أثناء عملية تعلّم الإنسان وبصورة أدقّ، من خلال نشاطه الدراسي؟.

2 - التعليم والتطوّر

التطوّر

إن الصلة بين التعليم وتطور الإنسان هي واحدة من المشكلات المركزية في علم النفس التربوي. ومن المهم عند بحثها ملاحظة أن: أ) التطور ذاته هو حركة ارتقائية تراجعيه - نشوئية معقدة تتم خلالها تغيرات تقدمية ورجعية ذكائية وشخصية وسلوكية ونشاطية في الإنسان ذاتية (ل. س. فيغوتسكي، ب. غ. أنانيف)، ب) لا يتوقف التطور، وخاصة الشخصي، حتى لحظة توقّف الحياة ذاتها، فالتغير يلحق فقط باتجاهه وشدّته وطابعه ونوعيته. وتتمثل المواصفات العامة للتطور في اللامعكوسية والتقدم- التراجع وعدم الانتظام والاحتفاظ بما هو قديم في الجديد، ووحدة التغيّر والبقاء [14]، وتتناول ف. س. موخينا مقدمات التطور النفسي وشروطه وصلته بالموقع الداخلي للطفل بوصفها عوامل محددة لهذا التطور [146، ص11-56].

وعند الحديث عن الهدف الأساسي لأيّ نظام تكويني، والمتمثل في تطوير شخصية المتعلم ينبغي التشديد في المقام الأول على واحدة من الموضوعات الأساسية في علم النفس التربوي المعاصر، والتي لا يعتبر التعليم بمقتضاها شرطاً

فحسب، بل وأساساً ووسيلة للتطور النفسي عند الإنسان وتطور شخصيته بوجه عام. ويعتبر السؤال عن طابع العلاقة بين التعليم والتطوّر جوهرياً. والإجابة على هذا السؤال هامة بصورةٍ مبدئيةٍ بالنسبة لعلم النفس التربوي.

علاقة التعليم والتطور

ثمة وجهات نظر مختلفة في حل هذه المسألة. وتبعاً لإحداها فإن التعليم هو التطور (و. جيمس، إ. ثورندايك، ج. واتسون، ك. كوفكا) على الرغم من أن طبيعة التعليم (التعلم، التدريب) تفهم من قبل جميع هؤلاء بأشكال متفاوته. ووفقاً لوجهة نظر أخرى فالتعليم ليس الشروط الخارجية للنضج والتطور فقط. «التطور يخلق الإمكانيات، والتعليم يحققها» أو بكلمات أخرى: «التعليم يسير في ذيل التطور» [47، ص 225-226]. ويقول بياجيه: «يمرّ تفكير الطفل بالضرورة عبر أطوار ومراحل معروفة بصرف النظر عمّا إذا تعلم الطفل أم لا » [مقتبسة من47، ص 227].

وفي علم النفس الروسي يتم تأكيد وجهة النظر التي صاغها ل. س. فيغوتسكي ويشاطره فيها عدد كبير من الباحثين. ووفقاً لوجهة النظر هذه يلعب التعليم والتربية دوراً حاسماً في التطور النفسي عند الطفل- يقول ل. س. فيغوتسكي: «يمكن أن يكون للتعليم عواقب بعيدة وليست عواقب قريبة فقط. فالتعليم قد يسير ليس خلف التطور فقط، وليس قدماً بقدم معه، بل يمكن أن يسير أمام التطور، ويرتقي به إلى حد أبعد محدثاً فيه تشكيلات جديدة» [47، ص231]. وهذه موضوعة أساسية ليس بالنسبة لعلم النفس التربوي الروسي، وإنما بالنسبة لعلم النفس المعرفي عند ج. برونر في الولايات المتحدة الأمريكية الذي يأخذ بها. ويؤكد برونر «أن على تدريس أسس العلوم حتى ولو كان في المستوى الابتدائي أن لا يتعقب بصورة عمياء المجرى الطبيعي للتطور المعرفي عند الطفل. ويمكن له أن يصبح العامل الأساسي لهذا التطور حين يتيح

للتلميذ الإمكانيات المغرية التي يمكن له أن يحققها لتسريع تطوره» [34، ص364]. ويترتب على أطروحة ل. س فيغوتسكي الأساسية أن التعليم والتطور يؤلفان وحدة، وزيادةً على هذا فالتعليم، إذ يسبق التطور، فإنه يستحثه. وهو نفسه في الوقت ذاته يعتمدعلى التطور الواقعي. وهكذا فإن على التعليم «أن لا يتوجّه نحو أمس تطور الطفل، وإنما نحو غده» [47، ص251]. وتبدو هذه الموضوعة أساسيةً لتنظيم التعليم والتربية بوجه عام.

إن بحث مشكلات التطور يعني الإجابة على عدد من الأسئلة: ما هو الاتجاه العام في التطور النفسي للشخصية؟ وما الذي يمثل قواه المحركة؟ و ما هو الموقف الاجتماعي للتطور؟ وما هي الخطوط الأ ساسية التي يجري فيها؟ ومن غير الممكن للتعليم الذي يتم حسب أيّ من الأنماط إلا أن يراعي هذه الحالات إذا أراد أن يكون موجهاً، وأن يحقق الهدف الأساسي المتمثل في تطوير شخصية المتعلم وتطويره النفسي.

الاتجاه العام للتطور النفسي عند الإنسان

إن التطور، في التعريف العلمي العام، هو الخاصية العامة للمادة والوعي. وهو يتصف بثلاث صفات في آن معاً: لا معكوسية ونزوعية وقانونية التغيرات التي تطرأ على الموضوع المتطوّر. ومن الملاحظ في هذا الشأن أن الزمن، أو ، بصورة أدق، الامتداد في الزمن الذي يكشف عن نزوعية التطوّر هو إحدى مواصفاته الأساسية. وإن تعريف هيغل لاتجاه التطور (الروح بعامة) كحركة من «المجرد إلى المشخّص» والذي اكتسب في أعمال هـ. سبنسر قوة القانون العام، يكتسي أهمية على صعيد معالجة التطور النفسي. ولقد أودع كومينسكي هذه الفكرة حول التطور من العام إلى الخاص في المبدأ الذي شكل أساس نظامه في التعليم، وهو مبدأ الامتثالية الطبيعية. ووفقاً لهذا المبدأ فإن «. . . الطبيعة تستخلص كل شيء من البدايات الضئيلة بحجمها، ولكنها الجبارة بقوتها الداخلية. . . الطبيعة تبدأ

بنشاطها التكويني العام من الأكثر عمومية، وتنتهي بالأكثر خصوصية [مقتبسة من 231، ص 34- 35].

ومن خلال تحليل القوانين العامة للتطور العقلي ربطت ن. إ. جوبريكوفا هذا الأخير، أي التطور، أولاً - بالتكوين المنظومي للبنيات المعرفية والمخططات - التمثيلية المعرفية، ثانياً- بالتأكيد على أن البنية التمثيلية- المعرفية، شأنها شأن أية منظومة أخرى، تتطور، وبالتالي فإن التطور العقلي هو مظهر خاص من مظاهر العملية الشاملة للتطور. وهو يخضع لقانون من العام إلى الخاص. ونشير إلى أن التطور النفسي، والتطور العقلي عند الإنسان بشكل خاص يجب أن لا يتطابق مع تطور الشخصية بوجه عام. «مثلما أن الشخصية والنفس غير متطابقتين على الرغم من أنهما توجدان في وحدة، فتطور الشخصية (كخاصية اجتماعية منتظمة للفرد، ولذات العلاقات الاجتماعية) وتطور النفس يؤلفان وحدةً، ولكن ليس متطابقاً» [168، ص 15].

القوى المحركة للتطور النفسي

إن مقولة التناقض هي، كما هو معروف، مقولة مركزية في الديالكتيك (و. هيغل، ف. إنغلز). فقد نظر هيغل إلى التناقض على أنه الباعث الداخلي للتطور. وتندرج مقولة التناقض في علم النفس الروسي ضمن وصف التطور النفسي لدى تحليل القوى المحركة له (أ. ن. ليونتيف، أ. ف. زاباروجيتس، س. ن. كاربوفا). وتمثل هذه القوى مختلف ضروب التناقض: التناقض بين حاجات الإنسان والظروف الخارجية، بين القدرات المتطورة (الإمكانيات الجسمية والروحية)وأشكال النشاط القديمة، بين الحاجات التي يحدثها النشاط الجديد وإمكانيات (وسائل وأساليب) إشباعها، بين متطلبات النشاط الجديدة والقدرات التي لم تتشكل بعد. وبشكل عام التناقضات الديالكتيكية بين الجديد والقديم. وبكلمات أخرى فإن التناقض بين المستوى الذي تمّ بلوغه من تطور المعارف

والمهارات والقدرات ومنظومة الدوافع من جهة، وأنماط صلته بالبيئة المحيطة من جهة ثانية هو القوة المحركة للتطور النفسي عند الإنسان.

ولقد صيغ هذا الفهم للقوى المحركة للتطور النفسي من قبل ل. س فيغوتسكي و أ. ن. ليونتيف و د. ب إلكونين. ومن خلال ذلك عولج التطور النفسي من قبلهم بوصفه تغيّراً نوعياً وتقدمياً في الشخصية، تتكون في سياقه تشكيلات نمائية بديناميات مختلفة. «ينبغي أن يفهم من التشكيلات النمائية ذاك النمط من بناء الشخصية ونشاطها، وتلك التغيرات النفسية والاجتماعية التي تظهر للمرة الأولى في هذه المرحلة النمائية، والتي تحدد في الأساس وبشكل رئيسي وعي الطفل وعلاقاته بالبيئة، وحياته الداخلية والخارجية ومسار تطوره في هذه الفترة كلها» [49، 248].

ويمكن أن يجري التطور بطيئاً ومنسجماً أو عاصفاً ومندفعاً. وقد يحمل، حسب تعريف ل. س. فيغوتسكي، طابعاً ثورياً وأحياناً كارثياً، فالتطورات الحادة، واحتدام التناقضات، والمنعطفات في التطور يمكن أن تتخذ شكل الأزمة الحادة». وفي علم النفي تعرف خمس فترات من الأزمات حسب ما يرى ل. س. فيغوتسكي. فأزمة الولادة تفصل بين الفترة الجنينية من التطور وسن المهد. وأزمة العام الأول تفصل بين عمر المهد وسن الطفولة المبكرة. وأزمة السنة الثالثة هي الانتقال من الطفولة المبكرة إلى سن ما قبل المدرسيّة. وأزمة السنة السابعة هي حلقة الوصل بين سن ما قبل المدرسية والسن المدرسية. وأخيراً فإن أزمة العام الثالث عشر تتطابق مع منعطف التطور الذي ينتقل بالإنسان من السن المدرسية إلى سن البلوغ [49، ص 248- 256]. وحينها فإن المخطط العام لبعض التناوب ذي الصلة باللحظات الثابتة والمتحولة من عملية التطور يظل دون تغيير. وهنا يكون من الضروري أيضاً توجيه الانتباه إلى أن الأزمات ترتبط يالتغيرات التي تطرأ على شروط حياة الطفل، كانتقاله من الطفولة ما قبل المدرسية إلى الطفولة المدرسية.

الحالة الاجتماعية للتطور

أدخل ل. س. فيغوتسكي مفهوماً على جانب كبير من الأهمية بالنسبة لعلم النفس التربوي، وهو مفهوم «الحالة الاجتماعية للتطور». وهذا المفهوم هو منظومة ما من علاقات الطفل والوسط الاجتماعي تحدد مضمون واتجاه عملية تطور وتشكل خطها المركزي المرتبط بالتشكيلات الأساسية الجديدة. ويعكس تغيّر هذه المنظومة القانون الأساسي لدينامية الأعمار. «وفقاً لهذا القانون فإن القوى التي تحرك تطور الطفل في هذا العمر أو ذاك تقود بالضرورة إلى نفي وتقويض أساس التطور لهذا العمر كله، محددةً بالضرورة الداخلية إلغاء الحالة الاجتماعية للتطور ونهاية هذه المرحلة من التطور، والانتقال إلى المرحلة العمرية التالية أو الأعلى» [49، ص 260].

وفي هذا الصدد يشدّد ل. س. فيغوتسكي طوال الوقت على أن التطور النفسي هو التطور الكامل للشخصية برمتها. وإن المفهوم الواسع إلى القدر الكافي للحالة الاجتماعية للتطور باعتباره يجسّد علاقة الطفل مع الواقع الاجتماعي يحوي في ذاته وسيلة ممارسة هذه العلاقة، أي النشاط بعامّة، والأنواع المحددة للنشاط الرئيسي بخاصة. ويرى أ. ن. ليونتيف أن «أنواعاً من النشاط تعدّ في هذه المرحلة رئيسية، وتكتسي أهمية كبيرة بالنسبة للتطور اللاحق للشخصية، بينما تكون أنواع أخرى أقل أهمية. فبعضها يلعب دوراً رئيسياً في التطور، في حين يلعب البعض الآخر دوراً تابعاً» [111، ص 285].

الخطوط الأساسية للتّطور النفسيّ

وضمن خطة البحث المقترح سوف ننطلق من الموضوعة المعترف بها والتي تذهب إلى أنه على الرغم من أنّ التطور يشمل شخصية الطفل برمتها بشكل عام، فإن بالوسع تمييز بعض الخطوط الأساسية في هذه العملية. فهناك من يعتقد أن التطور النفسي عند الطفل مثلما هو حال تطور شخصية بأكملها، يتمّ في آن معاً

على الخطوط التالية: المجال المعرفي (تشكل الذكاء، تطور (آليات المعرفة)، البنية النفسية ومضمون النشاط (وضع الأهداف وتكوين الدوافع وتطور العلاقة بينها، واستيعاب أساليب النشاط ووسائلة)، الشخصية (النزوع، التوجّهات القيّمة، الوعي الذاتي، التقويم الذاتي، التفاعل مع البيئة الاجتماعية . . إلخ). ويمكن لخطوط (مناحي) تطور الطفل أن تتمثل بشكل آخر- باعتباره تطوراً لـ أ) المعارف وأساليب النشاط، ب) الآليات النفسية في استخدام الأساليب المستوعبة، ج) الشخصية والنشاط ضمنها [43، ص 30].

وتبرز ل. إ. أ يداروڤا من بين تلك الخطوط الخط اللغوي إلى جانب الخط العقلي وخط الشخصية [3]. والحقيقة أن في تشكل الذكاء والشخصية والنشاط جميعاً عند الطفل تتجلى القانونيات الأساسية لتطور النفس من مثل الاندفاع والتكامل والانتظام والحساسية والتعويض. وسوف ندرس بالتفصيل كلاً من الخطوط الثلاثة (الذكاء، النشاط، الشخصية) لتطور الطفل مع الإشارة إلى أنها ليست مجزأة في الواقع الفعلي.

تطور الذكاء

يعالج تطور ذكاء الطفل ومجاله المعرفي في علم النفس الروسي ضمن السياق العام لنظرية ل. س. فيغوتسكي في تطور الوظائف النفسية العليا. وفي هذه النظرية يتم التأكيد على الجوهر الاجتماعي للإنسان والطابع غير المباشر لنشاطه («الأداتي»، الإشاري). وعلى العموم فذكاء الإنسان يتطور وفقاً للمستويات الأساسية التالية: من المباشر إلى غير المباشر «الأداتي = الوسيلي»، ومن العام وغير المجزأ إلى المميّز، وفي الوقت ذاته إلى الانعكاس المعمّم (المجرّد) للواقع، ومن اللاإرادي، العفوي، وغير المنظم إلى الإرادي. وفي مجرى تطور الذكاء عند الطفل تطرأ تغيرات على العمليات النفسية المعرفية ذاتها. فهي، على سبيل المثال، تتغير نوعياً من الأشكال اللا إرادية للتذكر إلى أشكاله الإرادية، ومن الشكل

الفعلي- الحسي والصوري- الحسي إلى شكله المجرد والمنطقي- المجرد وإلى التفكير النظري.

لقد تمّ الكشف عن تطور الذكاء كبنية تتعقّد خلال تطور الفرد بدءاً من المرحلة المبكرة - تكون المستوى الحسي - الحركي من تطور الذكاء عند الطفل (٥- سنتان)- من قبل ج. بياجيه بصورة كاملةٍ. فقد درس بياجيه الذكاء الذي يمثل بنية النشاط الذهني على أساس تطور التفكير المنطقي عند الطفل. «تمثلت المهمة المركزية لدراسته في دراسة الآليات النفسية للعمليات المنطقية، والوقوف على الظهور التدريجي لبنيات الذكاء المنطقية الثابتة والكاملة» [150، ص20]. وتبنى دراسة تطور المنطق عند الطفل خلال التطور الفردي على ما يلي:

- ينزع تطور الذكاء إلى التوازن، حيث أن هذا الأخير هو البنية المتوازنة للأجزاء والكل.

- يتخذّ كل مستوى من مستويات تطور الذكاء، كخبرة مكتسبة، شكل مخططات الأفعال.

-تتشكل البنيات العقلية الجديدة على أساس الفعل.

- إن العلاقة بين 1) الوظائف (العمليات الدينامية) كأساليب لتفاعل الذات مع البيئة: بين التنظيم والتكيف الذي يتكون من توازن الاستيعاب والتلاؤم، 2) البنيات كمنظومات عقلية تتشكل بعد الولادة «تضمن استمرارية التطور وتعاقبه وخصوصيته النوعية في كل مرحلة عمرية» [150، ص 23].

وتطور منطق التفكير، في رأي ج. بياجيه، هو تطور العمليات، «وهذه الأفعال التي تنتقل إلى الداخل هي أفعال معكوسة ومتناسقة ضمن منظومةٍ تخضع للقوانين التي تتعلق بالمنظومة ككل» [173، ص 579]، حيث المعكوسية كانتقالٍ إلى الفعل المناقض (كالانتقال من الوصل إلى الفصل، مثلاً،) هي المقولة

الأساسية. ويمرّ بناء العمليات، حسب ج. بياجيه، بأربع مراحل: من «الأفعال الحركية» التي تلوح في أفقها نزعة محددة إلى المعكوسية إلى المرحلة ما قبل العملياتية التي تتصف بمعكوسية الأفعال الحسية- الحركية فقط، إلى الأفعال المشخّصة (الحسيّة) عندما «تنبت العمليات المنطقية كنتاجٍ لتناسق أفعال الوصل والفصل وتنظيم وإقامة المطابقات التي تتخذ شكل المنظومات المعكوسة» [173، ص583]، وأخيراً إلى العمليات الشكلية «حينما يتشكل لدى الطفل منطق الراشد... القدرة على التفكير بوساطة الفرضيات» [173، ص 587].

ويرتبط هذا الفهم للتطور العقلي (المنطقي) عند الطفل على أساس المذهب العملياتي بالتعريف الفني التعليمي العام لهذه العملية بعامةّ بوصفها عملية تراجعية - نشوئية وتقدمية، حيث يحدث على أساس تحسن وتطور النشاط التحليلي- التركيبي (س. ل. روبنشتين) انبناء الذكاء على نحو أكثر، وتشكل بنيته الكاملة، وتغير علاقة مركباته التي تستمر حتى في فترة الرشد. وفي هذه البنية تبرز بشكل أدق علاقات بين كلّ من وظائف الذكاء التي تتحد في كل واحد. وعلى هذا النحو فإن تغير المجال المعرفي عند الطفل الذي يتطور تحت تأثير (أو بمشاركة) الراشدين، والنشاط المادي- الاتصالي الذي يمارسه الطفل والتعليم، يتخذ مع العمر شكل التعقيد التدريجي لنشاطه الذهني وتشكل البنية الكاملة للذكاء بمركباته من مثل المركب الحسي- الإدراكي (الإحساس، الإدراك) والمركب الذاكروي (التذكر، التفكير) ومركب الانتباه (الانتباه) حسب ب. غ. أنانيف [7، ص348-362]. لقد بيّن باحثو مدرسة ب. غ. أنانيف أن بنية الذكاء تتغيّر بصورةٍ مستمرة. ففي سن 22 حتى 25 عاماً تبقى في بنية ذكاء الإنسان نواتان (حسب معطيات التحليل العاملي ومعامل الارتباط) تنجذب نحوهما الارتباطات التي توحد كافة العمليات النفسية ودلائلها. والنواة الأولى هي النواة الذاكروية، أي البنية الموحدة للتذكر والتفكر. والنواة الثانية هي نواة الانتباه. وفي سن 30-35 عاماً تتشكل في بنية الذكاء ثلاث نوى: النواة الذاكروية، والنواة المنطقية، ونواة الانتباه. ويبيّن وجود نواة الانتباه أن

الانتباه. ويبيّن وجود نواة الانتباه أن نزوع الوعي وتركيزه اللذين يحددان انتباه الإنسان هما شرطان هامّان من شروط نشاطه العقلي. وفي العامين 34-35 تتشكل ضمن بنية الذكاء من جديد نواتان، ويحدث كما لو أنه «تضييق» لها، وتتجمع كافة العلاقات الارتباطية حول نواتي المنطق والانتباه.

ويتجلى تطور الذكاء بعد المرحلة الدراسية، وبشكل واضح وخاص في العمر الطالبي مما يدحض تماماً موضوعه «الجمود النفسي» في مرحلتي الفتوة والرشد (إ. كلا باريد). والعمر الطالبي هو مرحلة الانبناء المعقد للذكاء (الذي يكون فردياً ومتنوعاً جداً). «يصف معظم الباحثين عملية تطور الإنسان في هذا العمر بأنها تزايد مستمر للقدرة الوظيفية على العمل والإنتاج وديناميةِ الحركة التقدمية دونما أي انخفاض أو أزمات، بل وحتى دون استقرار للوظائف. ومما لاريب فيه أن العمر الطالبي يتمتع بإمكانيات ضخمة للتطور؛ ففي هذا المدى العمري تتوضع فترات الحساسية التي لما ينتفع بها بعد أثناء التعليم... وفي البنية المعقدة لهذه الفترة من التطور لا تمتزج لحظات زيادة إحدى الوظائف (الذرى أو المثلى) مع لحظات الاستقرار فقط، بل ومع انخفاض وظائف أخرى» [7، ص 346].

وحسب معطيات ب.غ. أنانيف فإن بنية الذكاء تتغيّر بشكلٍ ديناميّ على امتداد التطور العمري وداخل العمر الطالبي ذاته. ففي عمر 18-21 سنة تتخذ الكوكبة الارتباطية المؤلفة من وظائف مختلفة (التذكر، التفكير، الإدراك، الانتباه) مظهر سلسلة صغيرة من العلاقات. بينما يتكون في عمر 22-25 سنة المركب الذي كان قد تشكل من قبل مع نواتي الذاكرة والانتباه. وفي العمر الطالبي يلعب عامل الانتباه دوراً هاماً. بيد أنه في هذه الفترة لا يشغل سوى المكان الرابع حسب عدد وقدرة العلاقات الارتباطية رغم ازدياد مستوى تركيزه. هذا وإن تركيز الانتباه لا يزداد إلا في السنة الثانية والعشرين من العمر، الأمر الذي يبرر أهمية العمل الموجّه إلى غرض معين بالمقارنة مع تنظيم انتباه الطلاب في العملية الدراسية.

ويرتبط تطور التفكير ارتباطاً وثيقاً بتطور الذاكرة: تتطور الوظائف الذاكروية في التاسعة عشرة من العمر بصورة أسرع من الوظائف المنطقية، بينما تلاحظ في العشرين من العمر لوحة معاكسة. وفي السنة الثانية والعشرين تنخفض مؤشرات الوظيفتين. ويلاحظ في العامين 18-19 من العمر استقرار نسبي في الوظائف الفكرية.

وتكتسي حقيقة أن المركب المنطقي-مركب التفكير الشفهي والمفهومي- يظل طوال الوقت واحداً من المركبات الرئيسية في بنية الذكاء أهمية عملية بالنسبة لعلم النفس التربوي. ومن الجلي أن التعلم والتكوين، ولا سيما التعلم المنظم والتكوين الذاتي عامل قوي جداً ومؤثر على الدوام، ومؤيد للمستوى الرفيع من النشاط الفكري عند الإنسان وقدرته على العمل الذهني.

ومن خلال تطور المجال المعرفي عند الطفل يتحسن مضمون وعيه ويتغير بصورةٍ نوعيةٍ. وتسمح الدراسات النفسية الدلالية التي أجريت في الأعوام الأخيرة (إ. يو. أرتيموف، ف. ف. بيترينكو، أ. غ. شميليف وغيرهم) بتصور هذا المضمون في شكل بعضٍ من بنيات الواحدات المنفصلة ذات المستويات التي تظهر المعاني والمقولات كتجليات لها. ولعل من الملائم هنا أن نذكر مرةٍ أخرى موضوعة ل. س فيغوتسكي حول أن المعنى الكلامي هو واحدة المعاشرة والتعميم. فالمعاني المعممة أو المقولات هي بالتحديدتكون الشكل الذاتي أو لوحة العالم في وعي كل إنسان. وهذه اللوحة هي لوحة فردية، وهي في ذات الوقت يمكن أن تكون واحدة بالنسبة للناس الذين يتطورون في ظل شروط متشابهة. «في منظومة تصورات كل فرد ثمة خصوصية تخصه وحده فقط، وتؤلف تجربته الفردية وتتوقف عليها. فصور «الوالدين الطيبين» و«الزوج المثالي أو الزوجة المثالية» تتشكل عبر المحاكاة المباشرة واستيعاب تجربة الأهل، ومن الكتب المقروءة وقنوات الاتصالات الجماهيرية، وهي تستدعي تشكل المعايير الأخلاقية و«المقاييس المثالية» التي يقبل

الفرد بها على تقويم ذاته وتقويم الآخرين، وتقتضي في نهاية الأمر تنظيم حياته، وتحدد شخصيته» [165، ص 39]. من هنا ينبغي الاعتراف بالأهمية الفائقة للتنظيم السليم لشروط حياة الطفل ونشاطه (اللعب، التعلم) والمعاشرة والتعاون معه، أي تشكيل البيئة التكوينية التي توائم أهداف تطور الطفل (ف. ف. روبتسوف، ف إ. بانوف، ف. أ. ياسفين). وبكلمات أخرى ينبغي أن يقوم الراشد ذاته بتنظيم عملية انتقال الخارجي والاجتماعي إلى الداخلي والنفسي ضمن خطة تشكيل مضمون وعي الطفل وتطور شخصيته. وتدعى هذه العملية الاستدخال أو «قلب» الخارجي إلى الداخلي (ل. س. فيغوتسكي، ج. بياجيه، ب. غالبيرن وغيرهم). يقول فيغوتسكي: «إن كل وظيفة تظهر خلال التطور الثقافي للطفل على المسرح مرتين، وفي مستويين، في البداية -المستوى الاجتماعي، ثم المستوى النفسي، إنها تظهر بادئ الأمر بين الناس كقولةٍ نفسيةٍ بينيةٍ، ومن ثم داخل الطفل كمقولةٍ نفسيةٍ داخليةٍ» [48، ص145].

مستويات التطور العقلي

صاغ ل. س فيغوتسكي موضوعة هامة جداً بالنسبة لعلم النفس التربوي حول مستويي التطور العقلي عند الطفل: مستوى التطور الواقعي (المستوى الراهن من الإعداد الذي يعرف بمستوى الذكاء الذي يحدد بمساعدة المسائل التي يتمكن التلميذ من حلها بصورة مستقلة)، والمستوى الذي يعرف بمنطقة تطوره القريب. ويبلغ الطفل هذا المستوى الثاني من التطور النفسي بالتعاون مع الراشد ليس عن طريق المحاكاة المباشرة لأفعاله، وإنما بحل المسائل التي تقع في منطقة إمكانياته العقلية. يقول ل. س. فيغوتسكي: «إن الإمكانية الكبيرة أو الضعيفة لانتقال الطفل مما يستطيع القيام به بصورةٍ مستقلةٍ إلى ما يمكنه القيام به بالتعاون ما هي إلا العرض الأشد حساسية والذي يسم دينامية تطور الطفل والنجاح في نشاطه العقلي. وهي تتطابق تماماً مع منطقة تطوره القريب» [47، ص248]. وعلى أساس ذلك تمت صياغة مبدأ «التعليم الاستباقي» الذي يتحدد به التنظيم الفعال للتعليم

الموجه نحو تفعيل وتطوير النشاط الفكري عند المتعلم، وتشكيل القدرة على اكتساب المعارف بصورة مستقلة بالتعاون مع الراشدين والمتعلمين الآخرين، أي أن يتطور ذاتياً. ولا يقصد بالتعليم الاستباقي السبق الزمني بالنسبة للمستوى الواقعي من تطور الطفل فحسب، وإنما إعادة النظر بطابع التعليم ذاته أيضاً. ويؤكد ل. ف. زانكوف أن التسهيل غير المشروع للمادة الدراسية، والوتيرة البطيئة غير المسوغة لدراستها، والإعادة المتكررة الرتيبة لا تستطيع، فيما يبدو، أن تساعد على التطور السريع للتلاميذ [72]. فالتغيرات يجب أن تكون في تعميق المادة الدراسية والحجم الكبير للتحليل والتعميم النظريين الذي يطور التفكير النظري عند التلاميذ.

وتجدر الإشارة إلى أن تطور الذكاء لا يحصل بذاته، وإنما نتيجة التفاعل متعدد المناحي للطفل مع الناس الآخرين: في المعاشرة والنشاط، ولا سيما النشاط الدراسي. وتبرز استقلالية التفكير وسرعة استيعاب المادة الدراسية ورسوخها، وسرعة التوجه لدى حل المسائل غير المقننة، وإمكانية التفريق بين الأساسي وغير الأساسي (الثانوي) والمستوى المتباين للنشاط التحليلي-التركيبي وانتقادية العقل (ن. د. ليفيتوف، ن. أ. مينجينسكايا)، وكذا وتيرة التقدم والسرعة في تشكل التعميم واقتصادية التفكير (ز. إ. كالميكوفا، ف. أ. كروتيتسكي) كمعايير للتطور العقلي والذكائي. وواضح أن المعيار الأساسي لتطور ذكاء الطفل هو القدرة على حل مسائل ذات أنماط مختلفة بصورةٍ مستقلة وعلى نحو مبدع، والانتقال من المسائل الاسترجاعية (الاجترارية) إلى المسائل الإبداعية. ويعتبر مستوى الانعكاسية، أي درجة وعي الطفل لأفعاله ولذاته و«أنا»ه المؤشر الأساسي على تطور الطفل وتطور وعيه. وتصبح الانعكاسية آلية أساسية تتوسط مختلف نواحي تطور شخصية الطفل بما في ذلك تطور الذكاء عنده.

تطور الشخصية

يتم تطور الإنسان بوصفه شخصية ضمن السياق العام «الدربه الحياتي» (س. ل. روبنشتين) الذي يعرف بأنه تاريخ «تشكل الشخصية وتطورها في

مجتمع ما، وتطور الإنسان بوصفه معاصراً لعهدٍ محدد، وترباً لجيل معين».

ويعتقد ب. غ. أنانيف أن لدرب الحياة أطواراً محددة، مرتبطة بالتغيرات التي تطرأ على نمط الحياة ومنظومة العلاقات والمنهج الحياتي. . إلخ. يقول: «إن أطوار الدرب الحياتي تترك بصماتها على المراحل العمرية لتطور الفرد إلى درجة أن بعض المراحل العمرية تبدو في الوقت الراهن كأطوار درب الحياة تحديداً، كالطفولة المبكرة والطفولة ما قبل المدرسية والطفولة المدرسية» [7، ص266].

وتتطور الشخصية كعملية «تنشئة اجتماعية للفرد» ضمن شروط اجتماعية معينة، شروط الأسرة والمحيط القريب، وفي شروط اجتماعيةوسياسية واقتصادية معينة للإقليم والبلد، وفي ظل التقاليد القومية والثقافية والاجتماعية والأنتروبولوجية لذلك الشعب الذي يعتبر ممثلاً له. وتلك هي الحالة الجمعية لتطور الشخصية. وكما أكد ل. س. فيغوتسكي فإن في كل طور من أطوار درب الحياة تتكون في ذات الوقت حالات اجتماعية معينة من التطور بإعتبارها علاقة خاصة تقوم بين الطفل وواقعه الاجتماعي المحيط. ويرى فيغوتسكي أن حالة التطور الاجتماعية «تحدّد بصورةٍ كليةٍ وكاملةٍ تلك الأشكال وذلك الدرب الذي إذا ما اتبعه الطفل فإن يكتسب خصائص جديدة للشخصية مستمداً إياها من الواقع الاجتماعي كمصدر أساسي للتطور، ذلك الدرب الذي يصبح فيه الاجتماعي فردياً» [49، ص258 - 259].

وينظر إلى الحالة الاجتماعية للتطور التي تحتوي على منظومة العلاقات ومختلف مستويات التفاعل الاجتماعي وشتى أنماط النشاط وأشكاله بوصفه شرطاً أساسياً لتطور الشخصية. ويمكن لهذه الحالة أن تتغير من قبل الإنسان، مثلما يحاول أن يغير مكانته في العالم المحيط بعد أن يعي أنها لا تتناسب وإمكانياته. وإذا لم يحصل ذلك ينشأ تناقض مكشوف بين نمط حياة الطفل وإمكانياته (أ. ن. ليونتيف).

وتبعاً لما يراه أ. ف. بتروفسكي فإن الحالة الاجتماعية للتطور أو، بصورة أوسع، البيئة الاجتماعية يمكن أن تكون ثابتةً أو متغيرةً مما يعني الثبات النسبي والتغير النسبي في تلك الوحدة الاجتماعية التي يوجد فيها الطفل أو الإنسان [167، ص21]. ويستدعي الدخول إلى حياة الوحدة الاجتماعية للطفل باعتبارها الجوهر الاجتماعي اجتياز ثلاثة أطوار: التكيف مع المعايير النافذة في تلك الوحدة، ومع أشكال التفاعل والنشاط، والتفرد كإشباع «لحاجة الفرد في الشخصنة القصوى»، وتكامل الشخصية في هذه الوحدة. ولئن كان التفرد يتصف «بالبحث عن الوسائل والأساليب لإبراز فرديته» لكي يزول التناقض بين هذا المسعى ونتيجة التكيف («أصبح مثل الجميع في الوحدة»). فإن التكامل «يحدد بالتناقضات بين ميل الذات الذي تكون في الطور السابق لأن يكون مقدماً بصورة مثالية بقدراته وميزاته التي تعد هامةً في الوحدة، وبين حاجة الوحدة إلى قبول واستحسان وغرس تلك الصفات الفردية التي تصدر عن الذات وتروق لتلك الوحدة، وتتناسب مع قيمها وتساعد على نجاح النشاط المشترك. . إلخ» [167، ص22]. ويعتبر النشاط المشترك الذي يتحقق ضمن إطار النشاط الرئيسي والذي تفرضه «الحالة الاجتماعية المحسوسة للتطور التي تجري فيها حياة الطفل» (أ. غ. أسمولوف) واحداً من أهم شروط تطور الشخصية في أية حالة اجتماعية.

ويظهر التكيف والتفرد والتكامل (حسب أ. ف. بتروفسكي) كآليات لتفاعل الإنسان والوحدة الاجتماعية، وكآليات لتنشئة الاجتماعية وتطوير شخصيته الذي يتم من خلال حل ما ينشأ خلال هذا التفاعل من تناقضات. ويرتبط تطور شخصية الإنسان بتشكل وعيه الذاتي وصورة «الأنا» («أنا» -التصور، «أنا»-المنظومة»)، وبتغيير مجال الحاجات والدوافع، والنزوع كمنظومة علاقات، وتطور الانعكاس الشخصي وآلية التقويم الذاتي. وتتصف جميع مناحي تطور الشخصية بالتناقض الداخلي وتغاير التركيب. فمن خلال مثال تغير التقويم الذاتي عند التلميذ الصغير

يتبين أن التغير غير متزامن في المركبات البنيوية من الناحيتين الكمية والنوعية. ولقد سبقت ملاحظة أن عملية التقويم الذاتي عند الطفل لا تؤدي إلى تشكل التقويم عنده لتكوين شخصي إلا في نهاية هذا العمر. وفي هذا الصدد، وحسب معطيات أ. ف. زاخاروفا، فإنه مع الزمن تتناقض في جميع أوجه النشاط كمية التقويمات الذاتية المبالغ فيها، ويزداد عدد التقويمات الذاتية المخفضة مما يدل على نمو العلاقة النقدية بالذات عند الأطفال. ولكن ذلك لا يزيد من ملاءمة التقويم الذاتي. فعدد الدارسين الذين يقومون ذواتهم بصورة ملائمة لا يربو على 40 - 50٪ [116، ص86].

وعلى صعيد الشخصية يمضي تطور الطفل، مثلما هو على صعيد الذكاء، من لا إرادية واندفاعية وموقفية الاستجابات السلوكية والسلوك بوجه عام إلى إراديته وقابليته للتنظيم. وتتجلى هذه النزعة في قدرة الطفل على توجيه سلوكه ووضع الأهداف بصورةٍ واعيةٍ، والبحث عن وسائل تحقيقها وإيجادها بشكل مقصود متجاوزاً العراقيل والصعوبات. وتؤلف الإرادية والتنظيم الذاتي الخط المحوري لتطور ذكاء الطفل وشخصيته. وإرادية السلوك تقوم على الانتقال التدريجي من التنظيم الخارجي إلى التنظيم الذاتي. ومن الواضح بشكل خاص أن هذه النزعة تتجلى لدى تشكل الرقابة الذاتية التي تستمد من الرقابة الخارجية والتقويم. وتؤخذ موضوعات علم النفس النمائي هذه دوماً بعين الاعتبار من قبل المعلمين المجربين عند قيامهم بتنظيم الرقابة على معارف التلاميذ وتقويمها. فمن الخارجي إلى الداخلي، ومن النشاط الذي ينظمه المعلم إلى تنظيمه الذاتي من قبل التلميذ. تلكم هي الطريق الرئيسية لتطوير الشخصية وتطورها الذاتي عند الطفل.

لقد بينت بحوث ل. س. فيغوتسكي وأ. ن. ليونتيف ود. ب. إلكونين ول. إ. . بوجوفيتش أن تطور الطفل كشخصية يتحدد بالتكون المتعاقب والمتسلسل

لتشكيلات الشخصية الجديدة. وأجرت ل. إ. بوجوفيتش تحليلاً لها داخل خمس مراحل عمرية من تطور شخصية الطفل [30، ص 30-34]. وفي هذا الصدد تقول: «إن نشوء التصورات المشحونة بالانفعال والتي تحث سلوك الطفل رغم تأثيرات البيئة الخارجية هو التشكيلة المركزية الجديدة، أي التشكيلة الشخصية الجديدة لدى طفل السنة الأولى من الحياة». وتسمّي ل. إ. بوجوفيتش هذه التصورات «التصورات الدافعة». ففعلها يحرر الطفل «من تحكم التأثيرات الخارجية». ومع أن الطفل ذاته لا يعي ذلك بَعْدُ، إلا أنه يشرع بالتحول إلى ذات. وفي السنة الثالثة من العمر، أي في نهاية الطفولة المبكرة، «تعتبر منظومة الأنا» والحاجة التي تولدها هذه التشكيلة الجديدة إلى أن يفعل هو وحده هي التشكيلة المركزية الجديدة»، الأمر الذي تعبر عنه قوتان: «أريد» و«يجب». ويحدث تكون الوعي الذاتي.

وترتبط المرحلة حتى 7 - 8 سنوات عند ل. إ. بوجوفيتش مع تشكل الطفل كـ «فرد اجتماعي». وفي هذا تقول: «تنشأ لديه الحاجة إلى موقعٍ ونشاطٍ ذي أهميةٍ اجتماعيةٍ يضمن هذا الموقع». وفي سنوات 12-14 تتكون «القدرة على وضع الهدف»، أي على تحديد الأهداف الواعية ووصفها. وحتى 15-16سنة يتكون «الأفق الحياتي».

وتتطابق الفترات العمرية التي تناولتها ل. إ. بوجوفيتش مع فترات أزمات السنة الأولى والثالثة والسابعة وسن المراهقة. ولعل الأساسي والهام بالنسبة للممارسة التربوية هي النتيجة التي تراعي الموضوعات التي ساقها ل. س. فيغوتسكي، والتي تكمن في أن من الضروري أن يراعي المربي خصائص تطور شخصية المتعلمين. وهذا من شأنه أن يساعد على استبعاد حدة الأزمات العمرية عند التلاميذ، وتفادي نشوء الإحباط (التوتر النفسي، القلق.. إلخ) والشدات العصبية.

وتكتسي المراحل المبكرة (حتى السنة السابعة) من تطور شخصية الطفل أهمية خاصة بالنسبة للفهم الصحيح لهذه العملية. وهذا هو «التكوين الشخصي» بالمعنى الخاص للكلمة، أي التشكل والتطور الفردي للشخصية. ولقد نظرت ف. س. موخينا، وهي من الباحثين الرواد لهذه المشكلة، إلى تطور الشخصية كتشكل ذي مستويات ومتسلسل لبنية الوعي الذاتي عند الطفل. وفي هذه البنية خمس حلقات: الاسم الخاص والجسم، والمطالبة بالاعتراف، والهوية الجنسية، والزمان النفسي والمكان الاجتماعي للشخصية. وتعتبر الهوية (التماهي) والانفصال وتفاعلهما، وفق ف. س. موخينا، آليات تطور الشخصية [146، ص 56-97]. وتشدد موخينا على أن «القيمة ذات الأهمية العامة هي بالنسبة للمجتمع والشخصية بنية الوعي الذاتي الإنساني التي يشكلها الاسم الخاص، والتقويم الذاتي، والمطالبة بالاعتراف، وتصور الذات كممثلة لجنسٍ معين وتصور الذات في الزمان (في الماضي والحاضر والمستقبل)، وتقويم الذات بالنسبة للحقوق والواجبات [145، ص58]. وتظهر الدراسات العديدة التي أجرتها ف. س. موخينا وتلاميذها أن على المعلم أن يكون مهتماً بتلميذه. ويتعين عليه لدى اختيار شكل مخاطبة تلميذ الصف الأول، ولا سيما تلميذ السادسة من العمر، أن يتذكر أن لقب (كنية) الطفل «ينفره» لأنه اعتاد على اسمه. وتنصح ف. س. موخينا بأن يخاطب المعلم التلاميذ (المنحدرين منهم من أسر غير ميسورة بشكلٍ خاص) في بداية التعليم بأسمائهم دون أن يخشى تقويم أفعال الطفل بصورةٍ إيجابية: «بيتا، أنت كدع!»، «ماشا، أنت ذكية». . إلخ. وعندما يعي الطفل ذاته صبياً أو بنتاً فإنه وبمساعدة المعلم والأسرة يكون موقعه الجنسي (الاجتماعي). فالصبي يجب أن يكون أقوى، وعليه أن يأخذ على عاتقه العناية بالبنت، كما يجب أن يوجه اهتمامه نحوها.

وتلاحظ ف. س. موخينا بحق أن جمع الأطفال دائماً في المخاطبة العامة «يا أطفال» أو «يا أولاد» ليس صحيحاً تماماً. ومن الضروري تأكيد وتثبيت

خصوصية ما يتوجب توجيه انتباه البنات إليه عند تكوين شخصية الطفل «الأنوثة، التماسك، الرقة، الطيبة، النظافة، الأناقة، الإنسانية، الانتباه، الشفقة ... إلخ» والصبيان «الشجاعة، الحسم، المسؤولية، الشهامة، الأمانة. . إلخ». وكم هي أساسية فكرة ف. س. موخينا حول خصائص تشكل الأفق الحياتي للطفل على أساس توجيه تصوراته عن نفسه ماضياً وحاضراً ومستقبلاً. ويمكن صياغة الموقع الحياتي لتلاميذ الصف الأول على النحو التالي: اليوم من أجل الغد. ولقد أظهرت دراستها أن العدد الأكبر من الأطفال يتوجه ليس إلى ماضيه، وإنما إلى مستقبله. وتتعلق هذه الموضوعة في المقام الأول بالتطور العادي، وليس بالتطور المنقوص (أي التطور الذي لا تشبع من خلاله تلك الحاجات كالمطالبة بالاعتراف. . إلخ). ومن المهم بوجه خاص أن يراعيها المعلم الذي يعمل في زمن إعادة البنيات الاجتماعية للمجتمع، وتغير الآراء السائدة، وأنماط السلوك في الوعي الفردي للناس، ولاسيما الأطفال منهم. وعلى المعلم أن يكون تصوراً متفائلاً عن المستقبل لدى الطفل بشكل موجه، وأن يرسخ الآفاق الحياتية الإيجابية، ويعارض النزعات إلى الموقف التشاؤمي والعدمي إزاء الواقع.

ولدى وضع تصورٍ عامٍ حول التعليم الإنساني المطور الذي يتجه نحو تكوين شخصية فعالة وقيمة (ك. د. اوشينسكي، ل. ن. تولستوي، ف. أ. سوخوملينسكي، ج. كورجاك، ف. ف. دافيدوف وغيرهم كثيرون). ولقد أولت ف. س. موخينا اهتماماً خاصاً بتكوين الموقف من الحقوق والواجبات السائدة في المجتمع لدى الطفل. وطرحت فكرةً موفقة حول تحويل واجبات الأطفال إلى حقوقهم التي «ينهض» وعيها وفهمها باحترام الذات عند الطفل. ولنقارن المخاطبة التي ألفناها: «يجب عليكم، يا أولاد، أن تجلسوا بهدوء»، «عليكم أن تعملوا بصورة مستقلة أثناء الدرس» بالصيغة التي اقترحتها ف. س. موخينا: «لكم الحق، يا أولاد، في الهدوء، وفي العمل المستقل - فاستفيدوا من هذه الحقوق».

ولعل بنية الوعي الذاتي لشخصية الطفل التي وصفتها ف. س. موخينا: «أنا بيتيا، ولد جيد، كنت وأكون وسوف أكون -لي الحق، وعليّ. . »... «تمثل ذلك الأساس الذي يشاهد لدى كل إنسان، حيث يحظى بمضمونٍ ثرٍّ مليءٍ به تبعاً للتقاليد والتنظيم الاجتماعي من جهة، وللطريق الفردي لتطور الشخصية من جهة أخرى» [145، ص 64]. وتتبدى مركبات هذه البنية في الوعي الذاتي لكل تلميذ، وتبعاً لمستوى تطوره الشخصي والعمري بطبيعة الحال. وهي تحدد موقعه بوصفه تلميذاً، وتحدد علاقته بالتعلم وبالمعلم والمدرسة.

ووفقاً لما يراه أ. ف. بتروفسكي فإن من الممكن أن يكون تطور الشخصية كوحدة للاستمرارية والانقطاع. وفي هذا الشأن يقول: «تعبر الاستمرارية في تطور الشخصية (كمنظومة) عن الثبات النسبي في قانونية انتقالها من طور إلى آخر في هذه الوحدة الاجتماعية التي تعد بالنسبة له مرجعاً. ويتصف الانقطاع بتغيراتٍ نوعيةٍ تولدها خصائص إدماج الشخصية ضمن شروطٍ تاريخيةٍ معينةٍ، مرتبطةٍ بتأثير العوامل التي ترجع إلى تفاعلها مع المنظومات «المجاورة»، وفي هذه الحالة مع منظومة التكوين القائمة في المجتمع» [168، ص 21]. فالحالة الاجتماعية للتطور برمتها تحدد تطور شخصية الإنسان الذي يمر بحالاتٍ من التكيف والتفرد والتكامل كأطوارٍ كبيرةٍ وصغيرةٍ لهذه العملية.

إن معالجة تطور الشخصية التي عرضت ووضعت أول ما وُضعت من قبل علم النفس الروسي (ل. س. فيغوتسكي، أ. ن. ليونتيف، ب. غ. أنانيف، أ. ف. بتروفسكي) تأتي ضمن سياق التصور الذي يذهب، حسب ما يقول ل. س فيغوتسكي، إلى أن «التطور عملية مستمرة من الحركة الذاتية التي تتصف في المقام الأول بالنشوء والتكون الدائمين للجديد الذي لم يكن موجوداً في المراحل السابقة. . . وبوحدة الاجتماعي والشخصي أثناء صعود الطفل على درجات التطور» [49، ص248]. ووفقاً لرأي ل. س. فيغوتسكي ثمة معالجة أخرى للتطور

تجد تجسيداً لها في نظريات النشوء المبدع الذي توجهه هبة حياتية داخلية ذات استقلال ذاتي للشخصية التي تتطور ذاتياً على نحو موجه نحو غرض معين، وتوجهه إرادة تأكيد الذات والتطور الذاتي» [49، ص248]. وإن التحليل الذي أجراه س. د. سميرنوف للقوى المحركة لتطور الشخصية وشروطه، والذي يعرض في النظريات الأجنبية المعروفة على نطاقٍ واسعٍ، يبين كيفية معالجة هذه القوى والشروط [202، ص 147].

- حسب س. فرويد فإن الرغبات الفطرية أو الغرائز، حيث يعترف بالرغبات البيولوجية كمصدرٍ وحيدٍ للطاقة النفسية، هي أساس التطور الفردي والشخصي.

- حسب ك. يونغ فإن التطور هو «التفرد» باعتباره تمييزاً عن المجتمع. ويتمثل الهدف النهائي للتفرد في الوصول إلى أعلى نقطة من «الذات» والوحدة الكاملة والكلية لجميع البنيات النفسية.

- حسب أ. آدلر فإن للإنسان منذ ولادته خاصية هي «الشعور الاجتماعي» الذي يدفعه للدخول إلى المجتمع، وتجاوز الشعور بالنقص الذاتي الذي ينشأ في الأعوام الأولى من الحياة، والظفر بالتفوق بمختلف ضروب التعويض.

- حسب ك. هورني فإن الشعور بالقلق وانعدام الراحة فـ(الخوف المتأصل) وما يولده من نزعةٍ إلى الأمن. إلخ هو مصدر الطاقة الأساسي لتطور الشخصية.

ومن الواضح أن تطور الشخصية وصيرورة الإنسان كشخصيةٍ وككائنٍ اجتماعي متعدد الموضوعات كثيرها إلى حدٍ ما مما يوفر إمكانية تحديد الشروط الداخلية والخارجية في آنٍ معاً، «ثمة تناقضان أساسيان يحددان جوهر الإنسان وتطوره وتنوع صفاته الجوهرية بائتلافاتها في مركبات موسومة، وهما: أ) الاغتراب عن الطبيعية والعلاقة بها، ب) الاغتراب عن المجتمع والجماعة

والآخرين والعلاقة بهم» (232، ص 27]. وإن القول بتأثير كلٍّ من شروط التطور بشكلٍ مطلق هو مشكلة التجريدات النظرية والأسس المنهجية في التفسير.

تطور الإنسان بوصفه ذاتاً للنشاط

حينما يتطور الطفل، فإنه يتشكل أيضاً كذاتٍ للنشاط. ومنطلق هذا الموقف يتمثل في التأكيد على أن «التوجيه الواعي للتطور النفسي عند الطفل يتحقق في المقام الأول عن طريق توجيه... النشاط الرئيسي» [111، ص 306] الذي يبدو اللعب قبل أي شيء آخر في سن ما قبل المدرسية، والنشاط الدراسي في العمر المدرسي الصغير بمنزلته. وهنا يبرز سؤال عما إذا كان نشاط الطفل نفسه، والطفل بوصفه ذاتاً له يتغيران ويتطوران. وكما تبين دراسات د. ب. إلكونين وأ. ن. لونتيف فإنَّ نشاط الطفل يتغير بصورةٍ نوعيةٍ في سياق تطوره محدثاً -إلى جانب التطور العقلي وتطور الشخصية- خطاً ثالثاً على الطريق المعقد لتشكل الإنسان. ولاحظ د. ب. إلكونين لدي بحثه تغير الفعل المادي عند الطفل في الطفولة المبكرة بصورةٍ متتابعةٍ (بالاشتراك مع الراشد في أدائه مع ما يتضمنه ذلك متابعةٍ ومحاولات) أن التغير لا يلحق بالحالة الاجتماعية للتطور فقط، بل وبالفعل المادي ذاته. ففي اللعب والدراسة يتمّ نشاط الطفل على مستوى الوعي والتوجه الغرضي والوقوف على العلاقة الإرادية بين الدوافع والأهداف، وتعقد الجانب العملياتي من النشاط [238، ص50].

ولعل أول ما يتشكل لدى الطفل خلال التطور هو القدرة على الوقوف وبشكل إرادي على العلاقة بين الدافع (الذي من أجله ينفذ النشاط) والهدف (الذي ينبغي الحصول عليه نتيجة النشاط). ويتعلم الطفل التخطيط لأفعاله وتنظيمها وتطويعها وتنويع عمليات (أساليب) النشاط واستبدالها. ففي اللعب الذي يتحقق فيه الفعل اللعبي، كالركوب على العصا كما لو كان على صهوة الحصان، مثلاً، تولده الحاجة إلى القيام بالفعل مثل جميع الراشدين عن طريق فعل الاستبدال.

ويستدعي هذا الفعل تعيين الشبيه. وهو ما يتم مع هدف محددٍ يظهر فيه أسلوب الفعل -«امتطاء الحصان». وفي الأفعال المادية الأكثر تعقيداً يتميز تعاقب الأفعال، ويتم إتقان أسلوب الفعل المعمم. وفي الألعاب التمثيلية، حيث يراعي الطفل قواعدالفعل، فإنه يتقبل دوراً معيناً ويؤديه. وتتكون لدى الطفل مهارات الرقابة الذاتية والتنظيم الذاتي على أساس تشكل القدرة على عكس الأهداف والأفعال وأساليب أدائها، أي على أساس الانعكاس المادي. وبكلماتٍ أخرى تتكون لدى الطفل بوصفه ذاتاً للنشاط خلال تطوره إمكانية التوجه الغرضي (الفرض الهادف) والتنظيم الذاتي والإرادة ورسم حدود أساليب الفعل بدقة من أجل حل مختلف المسائل في شتى المواقف الحياتية. ويكشف تحليل الموضوعات الأساسية التي تسم عملية تطور الطفل عن: أولاً- إن جميع الخطوط التي تحدثنا عنها هي، في واقع الحال، ذات ارتباط متبادل، ويتوقف بعضها على البعض الآخر. وهذا يعني أن تحققها معاً هو وحده الذي يؤلف ذلك التغير التقدمي الذي يمكن أن يسمى تطوراً نفسياً وشخصياً للإنسان بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى. ثانياً-التشديد على أن التطور يحدث تحت تأثير البيئة الاجتماعية وفي الحالة الاجتماعية المعيّنة للتطور، وفي موقف التعليم والتربية في المقام الأول. وهذا يرتبط بتشديد جميع موضوعات علم النفس التربوي التقدمي على أهمية التعليم الذي يطور ويربي بوسائل المواد الدراسية. ثالثاً- الإشارة إلى أن تطور الإنسان يحدث من خلال تفاعله مع الآخرين، وفي النشاط وفي التربية والتعليم. وهذه واحدة من أهم موضوعات علم النفس التربوي.

لقد شدد س. ل. روبنشتين على «أن الطفل يتطور، حين يتربى ويتعلم، وليس يتطور ويتربى ويتعلم. ويعني ذلك أن التربية والتعليم يندرجان ضمن عملية تطور الطفل ذاتها، ولا يبنيان عليها فقط ...» ثمّ «إن الصفات النفسية الشخصية للطفل، وقدراته وخصائص طبعه ...إلخ لا تظهر فحسب، بل إنها تتكون في

مجرى النشاط الذاتي للطفل ... » [193، ص 192]. من هنا نستخلص الأطروحة السيكولوجية حول ضرورة التنظيم الخاص لتعلم التلميذ باعتباره نشاطه الدراسي، الأمر الذي سوف نتناوله في الأقسام التالية من الكتاب.

3 - التعليم المطوّر في نظام التكوين الروسي

التطور من خلال التعليم

في الثلاثينيات من القرن الماضي صاغ ل. س. فيغوتسكي أحد المبادئ الفكرية الأساسية في التعليم المعاصر: «التعليم لا يقتفي أثر التطور، وإنما يقوده وراءه». ولئن كان الجزء الأول من هذا المبدأ يثبت الارتباط بين التطور النفسي والتعليم، فإن الجزء الثاني يقتفي الإجابة على السؤال: كيف يقود التعليم التطور، وما هي الآليات النفسية التي تضمن هذا الدور الذي يلعبه التعليم. وفي هذا الصدد أشار ل. س. فيغوتسكي إلى أن تطور الطفل «... يكتسي طابعاً داخلياً مما يعني أن هذا هو عملية واحدة تندمج فيها تأثيرات النضج والتعليم سويةً» [46، ص 286]. ولقد أرست دراسات ل. س. فيغوتسكي نفسه ود. ب. إلكونين وف. ف. دافيدوف الأسس النفسية لوضع تصورٍ كاملٍ حول التعليم المطور يعكس الأقانيم الأربعة لإلحاق الطفل بالعالم بصورةٍ فعالة: الدخول إلى عالم الطبيعة، وعالم الثقافة الإنسانية العامة، وعالم الآخرين ذوي الشأن، وكذا تطوير الوعي الذاتي عند الطفل [169].

وفي الوقت الحاضر أُعِدّ وبشكل منتظم اتجاهان أساسيان في التعليم المطور: اتجاه ف. ف. دافيدوف واتجاه ل. ف: زانكوف. وإذا كان الاتجاه الأول يقوم على موضوعات ل. س. فيغوتسكي ود. ب. إلكونين وأ. ن. ليونتيف، فإن الاتجاه الثاني هو خبرة جميع المنجزات التربوية والنفسية التي عاصرها ل. ف. زانكوف وأدركها بشكل نقدي ونقحها بصورة مبدعة. وبقدرٍ كافٍ من الريبة قوم ل. ف. زانكوف نفسه هذه التجربة في بداية الإعداد لمنظومته التجريبية وعند

الانتهاء منها. ورأى أن إمكانيات الاعتماد على انجازات التربية وعلم النفس لم تتسع إلى الحد الذي تكون فيه ملحوظة بالمقارنة مع الفترة السابقة.

التعليم المطور حسب نظام زانكوف

يوجه ل. ف. زانكوف لدى طرحه مهمة التطوير السريع للتلاميذ نظرةً تقويمية انتقادية إلى التسهيل غير المشروع من وجهة نظره للمادة الدراسية، والوتيرة البطيئة غير المسوغة لدراستها وإعادتها الرتيبة [72]. ويجد زانكوف أن المادة الدراسية تتصف في نفس الوقت «بقلة المعلومات النظرية وطابعها السطحي وإخضاعها إلى التلقيح ضد المهارات». ولعل أول ما يوجه التعليم نحوه، في اعتقاد ل. ف. زانكوف، هو تجاوز تلك النقائص في التعليم. ويقوم النظام التجريبي للتعليم المطور الذي وضعه ل. ف. زانكوف على المبادئ التالية:

- مبدأ التعليم على مستوى عال من الصعوبة. ويقتضي تطبيق هذا المبدأ الالتزام بمقاييس الصعوبة، وتجاوز العقبات، والتبصر في الارتباط المتبادل للظواهر المدروسة وتنظيمها (يمكن أن يكون مضمون هذا المبدأ مناسباً للإشكالية في التعليم).

- مبدأ الدور الريادي للمعارف النظرية. ووفقاً لهذا المبدأ يعتبر إتقان المفاهيم والعلاقات والارتباطات داخل المادة الدراسية وبين المواد الدراسية ليس أقل أهمية من اكتساب المهارات (يمكن أن يكون مضمون هذا المبدأ متناسباً مع أهمية فهم المبدأ العام للفعل).

- مبدأ وعي التلاميذ لتعلمهم الذاتي. ويوجه هذا المبدأ التعليم نحو تطوير الانعكاس ووعي النفس بالنفس كذات للتعلم (يمكن أن يكون مضمون هذا المبدأ متناسباً مع تطوير الانعكاس الشخصي والتنظيم الذاتي).

- مبدأ العمل على تطوير جميع الدارسين. وتبعاً لهذا المبدأ ينبغي مراعاة الخصائص الفردية. فعلى التعليم أن يطور الجميع، ذلك لأن «التطور هو نتاج التعليم» (يمكن أن يكون مضمون هذا المبدأ متناسباً مع أنسنة العملية التكوينية).

وتتمثل الخصائص المميزة لنظام ل. ف. زانكوف في التوجه نحو التطوير العالي والعام للتلاميذ (وهذه هي الميزة المحورية للنظام) والمستوى العالي من الصعوبة التي يجري بها التعليم، والوتيرة السريعة لسير المادة الدراسية والزيادة الحادة للثقل النوعي للمعارف النظرية. إن نظام التعليم هذا يطور تفكير الدارسين والمجال الدافعي لديهم، ويعلم فهم المعنى العام والكشف عنه، والمحتوى الأساسي لما يقرأ.

وفي عمل إ. إ. أرغينسكايا ون. يا. دميترييڤا وأ. ف. بولياكوفاو ز. إ. رومانوفسكايا وغيرهن المعنون «نعلم وفق نظام ل. ف. زانكوف» (1991) عرض للنظام الكامل للتعليم الذي يقوم على المبادئ التي أرساها ل. ف. زانكوف. ويشار في هذا الشأن إلى أن من الواجب أن يكون هناك في بداية التعليم، وأثناء تعليم القراءة في الصفوف الأولى، مثلاً، «شعور انفعالي-جمالي كلي». فكلية الشكل المتكون، وكلية الإدراك، وكلية فهم النص أساساً ونقطة انطلاق للتعميق والتمييز اللاحقين لمواد الاستيعاب.

التعليم المطور حسب نظام دافيدوف

يعارض نظام التعليم المطور عند ف. ف. دافيدوف نظام التعليم القائم في المقام الأول بالاتجاه المبدئي للمعرفة ونشاط التلاميذ المعرفي. ومعروف أن التعليم القائم يتجه في الغالب الأعم من الخاص والمحسوس والفردي إلى العام والمجرد والكلي، ومن الحالة والواقعة إلى المنظومة، ومن الظاهرة إلى الجوهر. ويسمي ف. ف. دافيدوف تفكير الطفل الذي يتطور في مجرى ذلك التعليم التفكير الخِبْري (الإمبيريقي). وفي السياق النظري العام لأعمال ل. س. فيغوتسكي ود. ب. إلكونين طرح ف. ف. دافيدوف سؤالاً حول إمكانية الإعداد النظري

لنظام تعليمي جديد باتجاه معاكس للاتجاه التقليدي: من العام إلى الخاص، ومن المجرد إلى المحسوس، ومن المنظومة إلى الفردي. ويسمي ف. ف. دافيدوف تفكير الطفل الذي يتطور خلال هذا التعليم التفكير النظري، والتعليم ذاته -التعليم المطور. وقد اعتمد ف. ف. دافيدوف في ذلك على المنطلقات النظرية لكل من ل. س. فيغوتسكي ود. ب. إلكونين التي تتعلق بأن الأهمية الأساسية للتعليم على صعيد التطور العقلي يتم التعبير عنها في المقام الأول من خلال مضمون المعارف المستوعبة (د. ب. إلكونين) الذي تعتبر مناهج (أو أساليب) تنظيم التعليم من مشتقاته.

ويسوق ف. ف. دافيدوف ستة فروقات أساسية بين المعرفة الخِبْرية والمعرفة النظرية (حيث أن مصطلح «المعرفة» هو مصطلح عام بالنسبة لـ «التجريد» و«التعميم» و«المفهوم» [63، ص129-130].

المعرفة الإمبيريقية (الخِبْرية)	المعرفة النظرية
1 - تتشكل المعارف الخبرية من خلال مقارنة الموضوعات والتصورات عنها، وفي النتيجة تتميز الصفات العامة.	1- تظهر المعارف النظرية لدى تحليل دور ووظيفة العلاقة الخاصة والمعينة داخل المنظومة الكلية. وتعد العلاقة من الناحية التكوينية الأساس الأولي لكافة مظاهر المنظومة.
2 - عند المقارنة يتم تمييز مجموعة معينة من الموضوعات التي تنتمي إلى فئةٍ محددة (على أساس الصفة العامة الصورية، دون الكشف عن ارتباطها الداخلي).	2 - في مجرى التحليل تتكشف العلاقة الأولية تكوينياً، والأساس العام وجوهر المنظومة الكلية.
3 - تعكس المعرفة التي تعتمد على الملاحظة في تصور الموضوع صفاته الخارجية.	3 - تعكس المعرفة التي تنشأ على أساس التحويل الذهني للموضوعات علاقاتها وصلاتها الداخلية «متجاوزةً» حدود التصور.

4 - توضع الصفة الصورية على قدم المساواة مع الصفة الخاصة والفردية .	4 - تثبت صلة العلاقة العمومية الموجودة بشكل واقعي للمنظومة الكلية مع مظاهرها المختلفة بوصفها صلة العمومي بالفردي .
5 - تكمن عملية جعل المعارف في انتقاء الايضاحات والأمثلة التي تدخل في هذه الفئة من الموضوعات .	5 - يكمن جعل المعارف حسية في استخلاص وتبيان المظاهر الخاصة والفردية للأساس العمومي للمنظومة الكلية.
6 - تعتبر الكلمات -المصطلحات وسيلةً لتثبيت المعارف .	6 - يتمّ التعبير عن المعارف في أساليب النشاط العقلي، ومن ثمّ بالوسائل الإشارية - الرمزية .

ويقدّم ف . ف . دافيدوف وصفاً للمعرفة النظرية التي يتم الحصول عليها نتيجة التجريد والتعميم الجامعين . وهذه المعرفة تؤلف أساس التعليم المطور . ويشدد على أهمية فعل التحليل الذهني (والتركيب بالتالي)، وليس فقط المقارنة والتحليل على الأساس التكويني الأولي وارتباط جميع الصفات لإظهار واستدراج الأسلوب المعمم في النشاط الذهني . وثمة ميزة أخرى للمعرفة النظرية لا تقل أهمية عن تلك، وتكمن في أن لدى تشكلها تتكشف وتتثبت صلة العمومي بالفردي والارتباطات داخل المنظومة الكلية وفهم جوهرها، مما يستدعي نشاطاً ذهنياً فعالاً (وليس تصوراً فقط) . وتكمن الميزة الثالثة التي ينبغي الإشارة إليها في شكل وجود المعرفة النظرية . وهذا الشكل، في نظرية ف . ف . دافيدوف، هو، قبل كل شيء أساليب النشاط العقلي، وأساليب الأفعال المعممة .

ويقام هذا الفهم للمعرفة النظرية والاتجاه الأساسي في التعليم بوصفه انتقالاً أو صعوداً من المجرد إلى المحسوس على تفسير سيكولوجي خاص آخر لمبادئ فن

التعليم القائمة. فبعد أن بحث ف. ف. دافيدوف مبادئ فن التعليم العامة المتمثلة في الوعي والحسية والتسلسل وسهولة المنال والعلمية يؤكد على طبيعة نفسية وتربوية خاصة أخرى لها [61].

أولاً- يتحول مبدأ التسلسل إلى مبدأ التباين النوعي لمراحل التعليم التي تتناسب كل واحدة منها مع المراحل المختلفة للتطور النفسي. ثانياً- يتحول مبدأ سهولة المنال إلى مبدأ التعليم المطور ممتلئاً مضموناً جديداً، «عندما يمكن وبصورةٍ طبيعيةٍ توجيه وتائر التطور ومحتواه عن طريق تنظيم التأثير التعليمي». ثالثاً-يحمل مبدأ الوعي مضموناً جديداًباعتباره مبدأ النشاط. وأثناء ذلك لا يتلقى التلاميذ المعلومات بصورةٍ جاهزةٍ، بل من خلال استيضاح شروط نشأتها والوقوف عليها بوصفهما أسلوبين من أساليب النشاط. وهذا المبدأ الثالث أصبح أساساً (ف. ف. دافيدوف، ف. ف. روبتسوف) لتشكيل نموذج جديد من التعليم كمحول ومسترجع لنشاط المتعلمين. رابعاً- ويثبت ف. ف. دافيدوف مبدأ الحسية باعتباره مبدأ المادية. وعند تطبيق هذا المبدأ فإن على المتعلم أن يظهر المادة- الموضوع ويتصوره على صورة نموذج. وهذه خاصية جوهرية لنشاط التعليم المتحول -المسترجع حينما يحتل التصور المنمذج والإشاري-الرمزي لسيره ولنتيجته مكانةً هامةً.

وينبغي أن يعدَّ التعليم المطور في النشاط الدراسي على أساس استيعاب مضمون المواد الدراسية تبعاً لبنية هذا النشاط وخصائصه. ويصوغ ف. ف. دافيدوف الموضوعات الأساسية التي لا تصف مضمون المواد الدراسية فحسب، بل وتلك القدرات التي يجب أن تتكون لدى الدارسين أثناء استيعاب هذه المواد في النشاط الدراسي:

«1- إن استيعاب المعارف التي تحمل طابعاً عاماً ومجرداً يسبق تعرف الدارسين على المعارف الأكثر خصوصية وحسية. ويتوصل الدارسون إلى هذه الأخيرة من العام والمجرد كأساسٍ وحيدٍ لها.

2- إن المعارف التي تكون مادة دراسية معينة أو أقسامها الرئيسة، إنما يستوعبها الدارسون من خلال تحليل شروط نشأتها والتي تصبح بفضلها ضرورية.

3- عند إبراز مصادر موضوعات هذه المعارف أو تلك يتعين على الدارسين أن يتمكنوا قبل كل شيء من الكشف في المعلومات الدراسية عن العلاقة الجوهرية العامة والأولية من الناحية التكوينية، والتي تحدد مضمون موضوع هذه المعارف وبنيته.

4- يسترجع الدارسون هذه العلاقة في نماذج مادية أو تخطيطية أو حرفية تسمح بدراسة صفاتها في صورتها الخالصة.

5- على الدارسين أن يتمكنوا من تعيين العلاقة الأولية من الناحية التكوينية للموضوع المدروس ضمن منظومة المعارف الخاصة به التي تحتفظ، إلى جانب ذلك، بتلك الوحدة التي تضمن الانتقال الذهني من العام إلى الخاص وبالعكس.

6- على الدارسين أن يتمكنوا من الانتقال من أداء الأفعال على المستوى الذهني إلى أدائها على المستوى الخارجي وبالعكس» [63، ص164].

لقد لاقى التعليم المطور حسب نظام د. ب. إلكونين وف. ف. دافيدوف الذي تغلغل في ممارسة التعليم المدرسي شرحاً شمل مناحيه كافة، وذلك في أعمال ل. إ. أيدارفا وأ. ك. ماركوفا وف. ف. روبتسوف وأ. ز. زاك وف. ف. ريبكين وم. م. رازوموفسكايا وغ. غ. غرانيك وغيرهم. وتجسدت فكرة التعليم المطور

ذاتها بإيجاز في أنظمة التعليم التجريبية لكل من د. ن. بوغويا فلنسكي وس. ف. جويكوف وم. ف. كوسيلوفا وإ. يا. كابولونوفيتش وب. إ. خايف [لمزيد من التفصيل انظر 231]، وكذلك في أعمال ت. ف. نيكراسوفا وغ. ن. كودينا ور. غ. ميلرود وآخرين، وفي «النموذج الجديد للتكوين العام -الايكولوجيا والديالكتيك» الذي تقدم به ل. ف. تاراسوف، تستخدم أيضاً، في الجوهر، المبادئ الأساسية للتعليم المطور التي وضعها د. ب. إلكونين وف. ف. دافيدوف. ويدلل ذلك كله على أن التعليم المطور هو، في الواقع، توجيه المعلم للتطور النفسي عند التلميذ من خلال ما يتمتع به من إمكانيات كامنة وآفاق التغلغل الواسع في الممارسة العملية للتعليم.

* * *

إن اكتساب الإنسان للخبرة الفردية في المحيط الاجتماعي وفي مؤسسات التكوين الخاصة هو نتيجة التفاعل المعقد بين التطور والتعليم والتربية، حيث أن التطور هو الهدف النهائي للتعليم، بينما يعتبر التعليم نفسه (مع التربية) شرطاً وأساساً للتطور الذي له مستوياته وخطوطه واتجاهاته. وإن التعليم المطور هو التطبيق المثمر لمبدأ التعليم الذي يسبق التطور، حسب ما يراه ل. س. فيغوتسكي.

القسم الثالث

المرَبي والتّلاميذ- ذواتُ العَمليّة التكوينيّة

العالم العظيم وتلميذ المدرسة الابتدائية يقفان على سلّمٍ واحدٍ، ولوأنهما على طرفي نقيض -سلّم تطور الشخصيّة وكمالها. أحدهما في ذروته، والآخر في الدرك الأسفل منه... ولكن هذا وذاك يعملان على السّواء -بعقليهما يتعلمان، كلّ بطريقته الخاصة. فهما عاملان في حقلٍ واحدٍ، مع أنهما في طرفين مختلفين منه.

ب. ف. كابتيريف
مقالات في فن التعليم -نظرية التكوين

الفصل الأول
ذَوات العَملية التكوينيّة
1- مقولة الذات

وصف عام لمقولة الذات

إن مقولة الذات، كما هو معروف، هي واحدة من المقولات المركزية في الفلسفة، وخاصة في الأنتولوجيا (أرسطو، ديكارت، كانت، هيغل). وهي تسترعي اهتماماً كبيراً في علم النفس المعاصر (س. ل. روبنشتين، ك. أ. أبولخانوفا-سلافسكايا، أ. ب. بروشلينسكي، ف. أ. ليكتورسكي). وكما يلاحظ س. ل. روبنشتين فإن «المهمة الأساسية للفلسفة (الانتولوجيا)... هي مهمة الكشف عن ذوات الأشكال المختلفة وأساليب الوجود وشتى أشكال الحركة» [193، ص275]. من هنا تصبح مهمة الكشف عن ذوات النشاط وتعريفها هي أحد أهم أشكال الحركة. ويتوضع تحليل ذوات النشاط التكويني الذي يتضمن شكلين من ارتباطاته المتبادلة -التربوي والتعليمي، في سياق المهمة الفلسفية العامة والتربوية المحددة سواء بسواء.

ما هي مواصفات الذات من موقع فلسفي عام؟ سوف نعرض هذه المواصفات وفق رؤية س. ل. روبنشتين.

أولاً- توجد مقولة الذات دوماً مع مقولة الموضوع. وتحت تأثير ذلك يثبت س. ل. روبنشتين جانبين يرتبط كل منهما بالآخر في معرفة الوجود، وفي

«الكشف عن الوجود للمعرفة»، وبصدد علاقة «الوجود الذي يُعرف» بالإنسان العارف: «1) الوجود كواقع موضوعي، وكموضوع للوعي من جانب الإنسان، 2) الإنسان كذات، وكعارف ومكتشف للوجود الذي يمارس عليه وعيه الذاتي» [193، 326].

ثانياً- الذات العارفة، أو «ذات المعرفة العلمية -هي ذات اجتماعية تعي الوجود الذي يُعرف من قبلها في صور متشكلة تاريخياً واجتماعياً [193، ص326]. وهنا تجدر الإشارة إلى مبدأ أ. ن. ليونتيف عن أن التناقض بين الذاتي والموضوعي بوجه عام ليس تناقضاً مطلقاً. يقول أ. ن. ليونتيف: «ينجم تناقضهما عن التطور وعلى كامل امتداده تظل التحولات المتبادلة بينهما والتي تقضي على ما لهما من «أحادية الجانب»» [111، ص157].

ثالثاً- يمكن أن توجد الذات الاجتماعية وتتحقق في النشاط، وفي وجود الفرد أيضاً.

رابعاً- عند البحث في مشكلة علاقة «الأنا» والإنسان الآخر يوجه س. ل. روبنشتين الانتباه نحو أن «الأنا» تقتضي نشاطاً ما، وعلى العكس «فإن النشاط الإرادي والموجه والمنظم بصورة واعية يستدعي بالضرورة شخصاً فاعلاً، وذاتاً لهذا النشاط، ، أي «أنا» الفرد المعني» [193، ص 334]. وهذا الوضع يتبدى كواحدة من الخصائص الأساسية ليس للذات فقط، بل وللنشاط ذاته.

خامساً- والذات هي الشخص الفاعل بصورة واعية، والذي يعتبر وعيه الذاتي: «وعي النفس بالنفس بوصفها الكائن الذي يعي العالم ويغيّره، وباعتبارها ذاتاً وشخصاً فاعلاً من خلال نشاطه -العملي والنظري، وذاتاً لنشاط الوعي ضمناً» [193، ص335]. ويتخذ هذا التعريف شكل الحكمة «الإنسان بوصفه ذات الحياة».

سادساً- تعرف كل ذات مشخصة عبر علاقتها بالذات الأخرى (كما أشار

إلى ذلك أ. سميث وك. ماركس في نظرية المرآة التي يشكل الإنسان بطرس وفقها تقويمه الذاتي حين ينظر إلى بافل وكأنه ينظر إلى مرآة آخذاً تقويمه بالحسبان).

سابعاً- إن كلمة «أنا» بتمثيلها الفردية والعمومية، هي ذات جماعية. «بما أن الأنا، كل أنا، هي أنا عمومية، فإنها ذات جماعيه، وهي ائتلاف الذوات، «جمهورية الذوات» وائتلاف الشخصيات. وهذه «الأنا» هي «النحن» في واقع الحال» [193، ص337].

وتكمن الخاصية الثامنة في أن ذات النشاط تتشكل وتتكون في هذا النشاط الذي تتمكن تجرديته من إظهار وتحديد الذات نفسها. ووفقاً لما قاله س. ل. روبنشتين فإن الذات لا تكشف ولا تتجلى في أعمالها وفي وقائع نشاطها الذاتي الإبداعي فقط، بل وإنها تتكون وتتحدد فيها أيضاً. ولذا فإن بالإمكان تحديد ما يكون عليه حالها من خلال ما تقوم به؛ إذ باتجاه نشاطها يمكن تحديدها وتكوينها. وليس ثمة إمكانية للاعتماد على هذا سوى إمكانية التربية التي هي أقل ما يقال عنها إنها من طراز رفيع» [مقتبسة من، 35 ص6].

ونشير أيضاً إلى خاصية تاسعة للذات. وتستخلص هذه الخاصية من التحليل المعرفي والنفسي على نحو خاص لعملية الانعكاس، ومقولة الشكل «الذاتي» (أ. ن. ليونتيف). وتبعاً لما يقوله أ. ن. ليونتيف فإن معرفة الواقع وانعكاسه توجد هناك في الواقع ذات نشيطة («متحيِّزة») تنمذج الموضوع وارتباطاته. واعتماداً على الأطروحة السيكولوجية العامة حول توقف النشاط على دوافع الذات وانفعالاتها وحالاتها، أدخل أ. ن. لونتيف مفهوم «تحيز» الانعكاس كنشاطٍ له تابعٍ للذات [122، ص125-126].

ومن المهم أن نشير إلى أنَّ ج. بياجيه، حين تناول مفهوم الذات من مواقع أخرى -عملياتية-، نظر إلى الفعالية أيضاً كواحدة من خصائصها الرئيسية. «إنه يشدد بحق على أن الذات كالموضوع الذي لا «يعطى» للذات بصورة جاهزة، وإنما

يُستعاد من قبلها في بنية المعرفة كما لو أنه «يبنى» من قبلها من أجل ذاتها، فإنها هي أيضاً «لا تعطى» لذاتها بكل ما لها من بنيات داخلية. وهي، إذ تنظم الموضوع من أجل ذاتها، فإنها تقيم عملياتها الخاصة، أي أنها تجعل من ذاتها واقعاً من أجل ذاتها» [104، ص50].

ومن وجهة نظر ج. بياجيه فإن الذات توجد في تفاعل مستمر مع البيئة. ففعالية التكيف الوظيفية التي تُفطر عليها وتبني بوساطتها البيئة التي تؤثر فيها. وتتجلى هذه الفعالية في الأفعال الأساسية التي تعدّ أنواع تحويل الموضوع ونقله المختلفة (الانتقال، الجمع، الإقصاء) وتكوين البنيات من بينها. ويشدد ج. بياجيه على فكرة مهمة بالنسبة لعلم النفس التربوي، تتعلق بوجود تفاعل دائم بين الذات والموضوع يجري ضمن سياق التفاعل السابق والاستجابة السابقة للذات. وتشير ل. ف. اوبوخوفا في معرض تحليل موقع ج. بياجيه ومدرسة جنيف بأكملها إلى أن صيغة «مثير-استجابة» ينبغي، في رأي بياجيه، أن تظهر على نحو «مثير-نشاط-ذات منظمة-الاستجابة» [150، ص23]. وبكلمات أخرى فإن ذات الفعل والنشاط، والتفاعل بالمعنى الأوسع للكلمة، الذات المرتبطة بالموضوع هي البداية النشيطة والمسترجعة والمحوِّلة. إنها الطرف الناشط على الدوام [انظر 181، الفصل الخامس].

الذات والشخصية

أضحت مشكلة الذاتية في العقود الأخيرة موضوع دراسة خاصة في علم نفس الشخصية (ك. أ. أبولخانوفا، أ. ف. بروشلينسكي، ف. إ. سلوبودجيكوف، ف. أ. بتروفسكي)[انظر1، 181، الفصل9]. وقد تم تناول فكرة ذاتية الإنسان التي تعني «... خاصية التقرير الذاتي لوجوده في العالم» (ف. أ. بتروفسكي)، باعتبارها فكرة استنادية لهذا المجال من مجالات علم النفس. وفي معرض دراسة العلاقة الداخلية بين الشخصي والذاتي عبر هذه المقولة يشير بتروفسكي إلى «أن تكون

شخصيةً ... يعني أن تكون ذاتاً للنشاط والمعاشرة والوعي الذاتي» . ونسوق فيما يلي أدلة ف . أ . بتروفسكي :

«أولاً- أن تكون شخصيةً -يعني أن تكون ذاتاً للحياة الخاصّة، وتقيم اتصالاتك الحيوية (بالمعنى الواسع) مع العالم» . ويشمل ذلك الجوانب الجسمية والسيكوفيزيائية والنفسية والاجتماعية وسواها مما له صلة بالعلاقة المتبادلة بين الإنسان ومحيطه الطبيعي والجتماعي .

ثانياً- أن تكون شخصيةً -يعني أن تكون ذاتاً للنشاط المادي- الذي يبدو الإنسان من خلاله طرفاً فاعلاً .

ثالثاً- أن تكون شخصيةً -يعني أن تكون ذاتاً «للمعاشرة» ، حيث تتشكل ، في اعتقاد ف . أ . بتروفسكي ، ذلك العام الذي يضمن تحديد جوانب التأثير المتبادل . ويشير بتروفسكي إلى فكرة هامة على صعيد فهم الارتباط بين هذه المقولات بقوله : « ... أن تكون شخصيةً كذات للمعاشرة أمر غير ممكن دون هذا الحد أو ذاك من التصور المثالي (الانعكاسية) للإنسان في حياة الآخرين» .

رابعاً- وتبعاً لما يراه ف . أ . بتروفسكي فأن تكون شخصيةً -يعني أن تكون ذاتاً للوعي الذاتي ، مما يتضمن التقويم الذاتي واكتشاف «الأنا» الخاصة وغيرها من التكوينات الشخصية -الخاصة . وعند البحث في الذاتية باعتبارها خاصية تكوينية للشخصية أدخل ف . أ . بتروفسكي مفاهيم هامة بالنسبة لعلم النفس التربوي ، كمفهوم «الذاتية الواقعية» بوصفها لحظة من لحظات التشكل والانتقال إلى هذه الحالة التي تجعلها تتناسب مع ظهور الشخصي في الإنسان ، ومفهوم «الذاتية المنعكسة» . «فالذات الحقيقية لا يمكن أن لا تكون ذاتاً من أجل ذاتها ، إضافة إلى أنها ذات لوجودها من أجل الآخر» [171 ، ص42] .

التصور السيكو-تربوي للمواصفات الذاتية

إننا نذكر مرةً أخرى المواصفات الأساسية للذات بغية تحليل كافة إمكانيات إسقاط هذه المقولة على العملية التكوينية. وهذه المواصفات (في صيغة من التصور تحمل قدراً كافياً من الإرادية والتوجهية العملية) هي: 1- إن الذات تشترط الموضوع، 2- إن الذات اجتماعية بشكل (وسائل، أساليب) فعلها (المعرفي والعملي)، 3- إن الذات الاجتماعية تملك شكلاً فردياً من أشكال تحققها، فالذات الجماعية تتمثل في كل فرد وبالعكس، 4- إن النشاط المنظم بشكل واع هو دوماً نشاط ذاتي، وفيه تتشكل الذات نفسها، 5- إن ذات النشاط الفردي هي شخص فاعل بصورة واعية، 6- إن الذاتية تعرف في منظومة العلاقات مع الآخرين بأنها نشيطة ومتحيّزة. 7- إن الذاتية هي كلية المعاشرة والنشاط والوعي الذاتي والوجود التي لا تقبل التحليل. 8- إن الذاتية هي البداية الدينامية التي تتشكل وتتلاشى، والتي لا توجد خارج التفاعل ذاته (التفاعل بين الشخصيات، التفاعل الاجتماعي، التفاعل من خلال النشاط). 9- إن الذاتية هي مقولة نفسية بينّية. ولعل من الضروري أن نضيف إلى هذه المواصفات الذاتية للإنسان خاصيته كشخصية وكذات. وحسب ما يراه إ. أ. كليموف فإنها تتضمن الاتجاه والدوافع والموقف من المحيط والنشاط والذات، والتنظيم الذاتي الذي يتجسد في تلك الصفات كالتأهب والتنظيم والأناة والانضباط الذاتي والابتكار، وخصائص الذكاء الفردية والانفعالية [90، ص89]. وجميع هذه المواصفات كاملة أو ناقصة تخص ذوات العملية التكوينية أيضاً.

2 - خصائص ذوات العملية التكوينية

الذات الإجمالية للنشاط التكويني

عند تقديم وصف لذوات النشاط التربوي والدراسي تجدر الإشارة قبل كل شيء إلى أن كل مرب وتلميذ باعتباره ذاتاً اجتماعية (جماعة تربوية أو دراسية)

يؤلفان معاً ذاتاً إجمالية لعملية التكوين كلها. والذات الإجمالية، إذ تمثل القيم الاجتماعية، فإنها تتمثل في كل نظام تعليمي ومؤسسة من جانب الإدارة والهيئة التدريسية والجماعة الدراسية (إدارة المعهد، رئاسة القسم، العمادة، المجموعات التعليمية..). ويوجه نشاط الذوات الإجمالية وينظم من قبل القواعد والمعايير والوثائق المبرمجة. وإن لكل من الذوات المشخصة التي تندرج في الذوات الإجمالية أهدافها المنسقة والموحدة. وهي تتمثل في صورة نتائج محددة، ولكن مع تحديد الوظائف والأدوار، الأمر الذي يجعل العملية التكوينية نشاطاً معقداً ومتعدد الأشكال. ويتمثل الهدف العام من العملية التكوينية بوصفها نشاطاً في الإبقاء على الخبرة الاجتماعية التي جمعتها الحضارة والشعب والوحدة الاجتماعية وتطويرها اللاحق. وهو ما يتحقق بهدفين متجهين بصورةٍ متقابلةٍ وهما النقل والاستقبال (التلقي)، وتنظيم استيعاب هذه الخبرة وتمثلها. وفي هذه الحالة نتحدث عن ذات مثالية إجمالية للعملية التكوينية كلها، والتي تتحدد فعالية تأثيرها عن طريق وعي طرفيها للهدف العام والحضاري والهام.

المجال الدافعي لذوات النشاط التكويني

يعتبر المجال الدافعي لذوات العملية التكوينية إحدى خصائصها. ويتكون هذا المجال من جانبين. وتعمل ذات النشاط التربوي في المخطط المثالي في سبيل تحقيق الهدف العام- «من أجل التلميذ ثم من أجل ذاته». وتذهب ذات النشاط الدراسي في الاتجاه المعاكس لهذا المخطط: «من أجل ذاته-في سبيل تحقيق الهدف العام» كأفق قصي وغير واضح على الدوام. والنقطة العامة بالنسبة للعملية التكوينية «من أجل التلميذ» من جانب المربي و«من أجل الذات» من جانب التلميذ تحدد، حسب مصطلح أ. ن. ليونتيف، الدافع النفعي «الذي يفعل بصورة واقعية». فهو بالتحديد يصف أفعال الذات الإجمالية المثالية التي يمثلها المربي والتلميذ. هذا

وتتوضع الدوافع «المفهومة» في أساس العملية التكوينية، من غير أن تدرك دوماً بدرجة كاملة ليس من قبل التلميذ فحسب، بل ومن قبل المربي أيضاً.

مادة نشاط الذات في العملية التكوينية

إن إجمالي قيم الوعي الاجتماعي ومنظومة المعارف وأساليب النشاط التي يلتقي نقلها من جانب المربي بأسلوبٍ محددٍ لاستيعابها من قبل المتعلم هي مادة العملية التكوينية بوصفها نشاطاً للذات الإجمالية، أي ما يتوجه إليه هذا النشاط. فإذا ما تطابق أسلوب المتعلم في الاستيعاب مع منهج الفعل الذي يعرضه المربي، فإن النشاط الإجمالي يجلب الرضا لكلا الطرفين. أما إذا ما لوحظ أن في هذه النقطة تفاوتاً، فإن ذلك يؤدي إلى اختلال وحدة المادة ذاتها.

التطور والتطور الذاتي للذوات

يرى س. ل. روبنشتين أن الخاصية الهامة لذات النشاط الذي تتشكل وتتطور فيه، لا ترتبط بتطور التلميذ (كما يُظنّ عادةً) فقط، بل وبالتطور الذاتي للمربي نفسه أيضاً. وتكمن خصوصية العملية التكوينية في تبادلية (إمكانية التكامل، إمكانية التحقيق المتبادل) هاتين الظاهرتين: تطور التلميذ يشترط التطور الذاتي المستمر للمربي الذي هو شرط تطور التلميذ.

وللتنويه فإن ب. ف. كابتيريف يصور الذات الإجمالية المثالية للعملية التكوينية كما لو أنها حقل تكويني واحد، حقل التعلم والتطور. كتب يقول: «تربط الحاجة إلى التطور الذاتي والتطور المعلم المبدع والتلميذ. فمعلم المدرسة الذي يتخيل نفسه حكيماً كاملاً، وليس ثمة ما يحمله على التعلم أكثر: لا ينتمي إلى هذا الحقل، ولا يحتل أي درجةٍ في سلم التطور. إنه غريب عن العمل التكويني. وهو يجانب الثقافة ويجافي الأعمال ويقف دون استيعابها ودون تطوره

الشخصي»[83، ص601]. إن ذاتي العملية التكوينية «محكوم عليهما» بالتطور الذاتي الذي تعد قوته الداخلية مصدر تطور كل منهما وباعثاً عليه.

الذات في منظومة العلاقات

تعكس خصوصية ذات العملية التكوينية تلك الصفة الهامة المتمثلة في تشكل الذات في منظومة علاقاتها مع الآخرين. وتتمثل العملية التكوينية في أي نظامٍ تربويٍ من قبل مختلف الناس والجماعات (الهيئة التدريسية والتعليمية، مجموعة الصف.. إلخ) «تندمج كل ذات فردية في ذواتٍ جماعيةٍ مختلفةٍ في الآن نفسه. فمنظومات النشاط المعرفي المختلفة بمعاييرها ومقاييسها تتكامل داخل الفرد في كل معين. ووجود هذا الأخير هو شرط لابد منه لوحدة الأنا»[105، ص281]. ولذا فإن مشكلة الذات الجماعية تصبح مشكلة تربوية-تعليمية إنتاجية مستقلة، مشكلة العلاقة المتبادلة بين الدارسين (يا. ل. كولومينسكي) والهيئة التعليمية كحالةٍ خاصةٍ من حالات الوحدة الاجتماعية (أ. ف. بتروفسكي، أ. إ. دونتسوف، إ. ن. إمليانوف وغيرهم).

* * *

تتصف ذوات العملية التكوينية بصفاتٍ عامةٍ تخص ذات المعرفة والنشاط والحياة، وبصفاتٍ خاصةٍ بهم كذوات للعملية التكوينية تحديداً والتي تتجلى فيها خصائصهم.

الفصل الثاني

المربي بوصفه ذاتاً للنشاط التّربويّ

1 - المربي في عالم النّشاط المهنيّ

مهنة التربية

يتضمن علم النفس التربوي بصورة تقليدية قسماً خاصاً هو «سيكولوجية المعلم»، حيث يتمّ التشديد على أهمية الدور المهني للمعلم والنظر في وظائفه وقدراته وإمكانياته وتحليل المطالب التي توجّه إليه والتوقعات الاجتماعية التي تتشكل في المجتمع بالنسبة له. وتلاحظ أ. ك. ماركوفا أن «المهن هي أشكال من النشاط نشأت عبر التاريخ، وهي ضرورية للمجتمع. ويتعين على الإنسان من أجل أدائها أن يمتلك جملة من المعارف والمهارات، ويتمتع بقدراتٍ مناسبةٍ وبخصائص مهنية هامة» [130، ص 15].

ومهنة المعلم أو المربي، شأنها شأن مهنة الطبيب، هي واحدة من أقدم المهن. وفيها تدّخر الأجيال المتعاقبة الخبرة التي تمتد إلى آلاف السنين. والمربي، في الجوهر، هو حلقة الوصل بين الأجيال، وحامل الخبرة التاريخية- الاجتماعية. ولعلّ الكمال الثقافي - الاجتماعي للشعب، وللحضارة بعامة، وتعاقب الأجيال من الأمور التي تتوقّف إلى حد بعيد على دور المدرسة- المعلم.

وفي عالم المهن المتبدل التي يبلغ عدد الإجمالي بضع عشرات الآلاف، فإن مهنة المعلم (المربي) تظل ثابتة على الرغم من تغيّر مضمونها وشروط العمل فيها وقوامها الكمي والكيفي. وتبين الدراسات الاجتماعية أن القوام الكمي للمعلمين، وإن تغير منذ عام 1980م حتى عام 1994م على نحو غير منتظم حسب السنوات وفي المدينة والريف، فإنه حتى العام 1993م كان يتنامى بشكل إيجابي [203]. ومما يسترعي الاهتمام هو واقعة تأنيث مهنة المربي في جميع أنحاء العالم، ، وفي روسيا بشكل خاص، إذ تتجاوز نسبة المرأة - المعلمة80٪ [203، ص 10]، الأمر الذي لا يستطيع إلا أن يترك على طابع تربية الصبية والفتيان الأثر الرجولي المنشود.

والمربي، إذ يظهر كذات فردية للنشاط التربوي، فإنه يعتبر في الوقت نفسه ذاتاً اجتماعية، وحامل المعارف والقيم الاجتماعية. وبمقتضى ذلك يتوحد على الدوام المستوى القيمي والمستوى المعرفي في الخاصية الذاتية للمربي. وفي هذا الشأن أيضاً فإن المستوى الثاني يشتمل على صعيدين اثنين: المعارف الثقافية العامة والمعارف المهنية المادية والدراسية. ولما كان المربي ذاتاً فردية فإنه يعتبر دوماً شخصية بكل تنوع خصائصها النفسية- الفردية والسلوكية والاتصالية.

مهنة التربية بين المهن الأخرى

في دراسات إ. أ. كليموف تمثّل كافة أنواع المهن بمخططات علاقة الإنسان بالعالم المحيط به، الطبيعة والناس والتقانة . . إلخ. ويسمح المنهج الذي اقترحه لتحليل المهن بتصنيفها حسب مادة العمل وأهدافه وطابع الأفعال وأدوات العمل وشروطه. وتنقسم جميع المهن حسب مادة (موضوع) العمل إلى طبيعية وتكنولوجية وإشارية وفنية (الأشكال الفنية) واجتماعية (التفاعل بين الناس). ويحدّد إ. أ. كليموف خمسة مخططات للنشاط المهني: «الإنسان- الطبيعة»، «الإنسان- التقانة»، «الإنسان - الإشارة»، «الإنسان - الشكل»، «الإنسان - الإنسان» [88 -90]. وتنتمي مهنة التربية إلى نمط «الإنسان- الإنسان». ويتحدد

هذا النمط من المهن، تبعاً لما يراه إ. أ. كليموف، بصفات الإنسان التالية: دوام المزاج الجيد أثناء العمل مع الآخرين، والحاجة إلى المعاشرة، والقدرة على وضع النفس ذهنياً في مكان الإنسان الآخر، والسرعة في فهم مقاصد الآخرين وهواجسهم ومزاجهم، والسرعة في فهم العلاقات المتبادلة بين الناس، وجودة التذكر والاحتفاظ بالمعلومات المتعلقة بالصفات الشخصية لأناس كثيرين ومختلفين. . إلخ. ويتسم إنسان هذا المخطط المهني بالقدرة على الإشراف والتعليم والتربية «والقيام بالأفعال المفيدة في مجال خدمة مختلف حاجات الناس»، والقدرة على الإصغاء والإنصات وسعة الأفق، والثقافة اللغوية (الاتصالية)، و «الاتجاه الحميمي للعقل وملاحظة تجليات مشاعر الإنسان وعقله وطبعه وسلوكه، والإمكانية أو القدرة على التصور الذهني، ونمذجة عالمه الداخلي تحديداً دون أن يلصق به عالمه الخاص أو عالم آخر معروف من خلال التجربة» و «المدخل التصميمي إلى الإنسان القائم على الثقة بأن الإنسان يمكن أن يكون، وأن يصبح أفضل على الدوام»، والقدرة على التعاطف، وقوة الملاحظة، و «الإيمان العميق والمتفائل بصوابية فكرة خدمة الشعب بوجه عام»، وتجاوز الوصفيات غير المقننة، ودرجة رفيعة من التنظيم الذاتي [90، ص 176- 181].

وإذا ما أخذنا بالحسبان أن مخطط «الإنسان- الإنسان» يتصف بمجموعة محددة من الايثارات والاهتمامات والخصائص الشخصية النمطية للإنسان (ج. هولاند، إ. أ. كليموف)، فإن خصائصه المهنية هي، على ما يبدو، ذات بعدٍ نمطي فردي بصورة عميقة.

ولتحليل الأهلية المهنية للإنسان الذي يعمل حسب مخطط «الإنسان-الإنسان» فإن قائمة الإشارات الخلافية مع هذا النمط من الاستخدام المهني تحمل أهمية فائقة. «وتعدّ عيوب الكلام، والكلام غير المعبّر والانطواء والانكفاء على الذات وغياب المعاشرة والنقائص الجسمية الواضحة والتثاقل

والتباطؤ الزائد وغير ذلك مما يدعو للحزن وعدم الاكتراث بالناس، وغياب علامات الاهتمام الخالي من الطمع بالإنسان- الاهتمام «هكذا ببساطة» [90، ص181]. تلك هي لوحة معمّمة لذات المهنة من نمط «الإنسان - الإنسان». وتتقدم مهنة التربية التي تدخل في هذا النمط أيضاً بمجموعة كاملة من المطالب الخاصة التي تعتبر المعرفة المهنية الواسعة والثقافة الفنّية التعليمية الأساسية منها.

وعند النظر في النشاط التربوي من موقع مادة العمل فإن ما يسترعي الاهتمام هو أنّ فيه تدخر مخططات العلاقات الأخرى، ومنها مخطط «الإنسان - الإشارة» قبل سواه من المخططات. فالمنظومات الإشارية، ولا سيّما اللغوية منها، هي الوسيلة الأساسية لنقل الخبرة التاريخية- الاجتماعية في النشاط التربوي. كما أن المنظومات الإشارية ذاتهاتعتبر في ذات الوقت مادة الاستيعاب. وتلعب تقانة الحاسوب في العملية التكوينية المعاصرة دوراً ليس بالقليل. فالمربي يستخدمها كوسيلة لنقل المعارف، وكمادّة للدراسة، ومن ثم مادّة للتعليم.

وعندما قام إ. أ كليموف بتحليل قوام (تركيب) الأفعال في كل نمط من الأنماط المهنية وجد أن ثمة أربع مجموعات:

1 - الأفعال الحركية (الانتقال، التموضع، الانعطاف.. إلخ).

2 - الأفعال المعرفية التي تشمل أفعال الإدراك والتخيل والمنطق.

3 - أفعال المعاشرة بين الأشخاص: الأفعال التشخيصية، الفعل- المطلب، فعل التوجيه الإعلامي.

4 - فعل تنسيق الجهود.

ونشير إلى أن المربي بصفته ذاتاً للنشاط يؤدي جميع هذه الأفعال (أفعال المجموعة الأولى كحدّ أدنى إذا كانت ميكانيكية فقط). وإن إدراج كافة مجموعات الأفعال المذكورة ضمن النشاط المهني للمربي يحدد تعدد جوانب ثقافته العقلية والسلوكية.

ويمكن للنشاط المهني أن يصنّف تبعاً للهدف الذي تضعه الذات: هدف معرفي، هدف تكويني، هدف بحثي. وعندئذٍ يكون الهدف الثاني والهدف الثالث مرتبطين بطرح المسائل وإيجاد وسائل وأساليب جديدة لحلها. ويرتبط النشاط التحويلي بأي طائفة من الأشياء والظواهر والعمليات. ويتطلب النشاط التربوي من جانب ذاته قبل أي شيء آخر القدرة على طرح وحلّ مسائل التحويل (التغيير، التطوير) والبحث عن وسائل وأساليب جديدة لحلها.

وفي معرض تعيين أدوات العمل الوظيفية - الخارجية والداخلية بالنسبة للوعي يقصد إ. أ. كليموف وسائل النشاط المهني وأساليبه ومنها «الكلام الشفهي والكتابي والتخيل» قبل كل شيء. إذ من المعلوم أن كلام المربي هو واحدة من الخصائص الهامة لنشاطه.

ولعلّ ما تقدّم من وصف عام للمربي بوصفه ذاتاً للنشاط التربوي على أساس تحديد أهدافه ومادة أفعاله ووسائلها وأساليبها يظهر تعقيد هذه المهنة وتعدد جوانبها.

اختيار المهنة

وفي معرض الإجابة على سؤال حول ما الذي يحدد اختيار المهنة يشير إ. أ. كليموف إلى ثمانية عوامل أساسية: 1 - موقع الكبار والأسرة، 2 - موقع الأتراب، 3 - موقع الجماعة التربوية المدرسية (المعلم، مشرفو الصف «الفصل». . إلخ)، 4 - الخطط الحياتية والمهنية الشخصية، 5- القدرات وتجلياتها، 6- المطالبة بالاعتراف الاجتماعي، 7 - الاستعلام حول هذا النشاط أو ذاك، 8- الميل [88، ص 121-128]. ومما لا ريب فيه أن هذا العوامل مهمة على صعيد اختيار النشاط التربوي كمهنة. بيد أنه وكما سوف نبين في الفصل القادم فإن محبة الأطفال والميل نحو الأخذ بيدهم لاستيعاب الخبرة هما أحد العوامل الخاصة التي تحدد اختيار هذه المهنة بالذات. وهذا العامل، حسب معطيات ن. ف. كوزمينا، هو

أكثر العوامل نمطية . وبكلمات أخرى فإن مضمون النشاط التربوي ذاته- إمكانية تعليم الأطفال - يؤثر إلى حدٍ بعيدٍ في اختيار مهنة التربية . وإن اختيارها بصورة عرضية لا يتعدى 9٪ وفق معطيات دراسات ن . ف . كوزمينا .

وتبدو هذه العوامل هامة أيضاً بالنسبة للنشاط التربوي ذاته . ولعلّ ما يؤثر منها تأثيراً هاماً على نحو خاص هو 1 - المعلم والمادة الدراسية المحببة . 2 - الأسرة والتقاليد الأسرية ، 3 - تجربة العمل السابقة . ومن المهم كذلك توفير الرضا عن النشاط التربوي والمهنة . وحسب معطيات ن . ف . كوزمينا فإن «مؤشر الرضا الذي تجلبه المهنة والنشاط للمربين عالٍ بوجهٍ عامٍ» [100، ص 19] .

وهكذا فمهنة المربي هي من موقع الوصف العام للنشاط المهني مظهر خاص من مظاهره ضمن مخطط علاقات «الإنسان - الإنسان» بتحديدها في المقام الأول عن طريق هدف تطوير المتعلم ووسائل المواد الدراسية وأساليب النشاط التربوي ذاته .

2 - الصفات الذاتية للمربي

المدخل التربوي العام

أشار ب . ف . كابتيريف منذ بداية القرن العشرين إلى أن «شخصية المعلم في وضعية التعليم تحتل المكانة الأولى . وصفاته هذه أو تلك تزيد أو تقلل من التأثير التربوي للتعليم » [83، ص595] . فما هي صفات المربي أو المعلم التي اعتبرها ب . ف . كابتيريف أساسية؟ . إن أول ما تمت الإشارة إليه هو تلك «الصفات التعليمية الخاصة» التي نسب كابتيريف إليها «الإعداد العلمي للمعلم» و «الموهبة التعليمية الشخصية» .

كتب ب . ف . كابتيريف يقول : «إن الصفة الأولى ذات الطابع الموضوعي تكمن في درجة معرفة المعلم بالمادة الدراسية ، ودرجة الإعداد العلمي في هذا

الاختصاص والمواد القريب، وفي الثقافة الواسعة، ومن ثم في التعرّف على منهجية المادة وعلى المبادئ الفنية التعليمية العامة، وأخيراً في معرفة صفات طبيعة الطفولة التي يتعين على المعلم التعامل معها. والصفة الثانية ذات الطابع الذاتي تكمن في فن التدريس وفي الموهبة والإبداع التربويين الشخصيين» [83، ص595]. وتتضمن الصفة الثانية اللباقة التربوية والاستقلال التربوي والفن التربوي. فالمعلم يجب أن يكون مبدعاً حراً ومستقلاً، دائم الحركة والبحث والتطور. وإن فكرة ب. ف. كابتيريف حول أن إبداع المعلم والتلميذ هو ما يوحد «ويربط الحاجة إلى التطور والتطور الذاتي»، وأنهما، في الجوهر، طرفان متقابلان لحقل واحد، و «سلّم» واحد، هي فكرة أساسية لفهم الطبيعة النفسية وضرورة التعاون الدراسي الحقيقي بين المعلم والتلاميذ خلال التعليم.

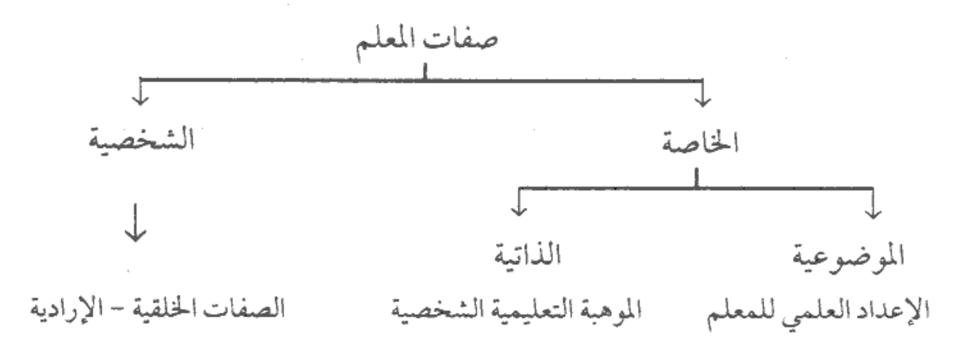
وإلى جانب الصفات «الخاصة» بالمعلم التي كانت قد ارتبطت بالصفات «العقلية» يشير ب. ف. كابتيريف إلى «صفات المعلم الخلقية والإرادية» الشخصية الضرورية التي ارتبطت بها صفات كعدم التحيّز (الموضوعية) والانتباه والعناية (وخاصة بالتلاميذ الضعّاف) والنزاهة والثبات والتماسك والعدل والحبّ الحقيقي للأطفال. وعندها «... يتوجب التمييز بين حب الأطفال والشباب وحب مهنة التعليم: فيمكن أن يحب الأطفال حباً جمّاً، ويظهر عطفاً عميقاً على الشباب، من غير أن يبدي في ذات الوقت ميلاً نحو النشاط التعليمي. ويمكن أن يكون العكس، حيث لا يحمل أيّ شيء خاص ضد النشاط التعليمي، بل ولعله يفضله على سواه، ولكنه لا يشعر ولو بميلٍ ضئيلٍ نحو الأطفال أو الشباب» [83، ص 606]. فمن الجلي أن وحدة الحبّ الحقيقي للدارسين مع حبّ مهنة التربية تضمن مهنية المعلم.

وتشير كافة الدراسات المعاصرة إلى أن محبة الأطفال ينبغي أن تعدّ الخاصية الشخصية والمهنية الهامة للمعلم التي يكون النشاط التربوي الفعال بدونها أمراً غير ممكن. ويضيف ف. أ. كروتيتسكي إلى هذا ميل الإنسان نحو العمل مع الأطفال

ومعاشرتهم. ونشدّد أيضاً على أهمية الرغبة في التحسين الذاتي والتطوير االذاتي بالنسبة للمعلم، ذلك لأن المعلم، مثلما أشارك . د . أوشينسكي، يعيش حتى ذلك الوقت طالما أنه يتعلم. وحالما يتوقّف عن التعلم يموت فيه المعلم . ولقد أكد على هذه الفكرة الهامة ب . ف . كابتيريف و ب . ب . بلونسكي و أ . س . مكارينكو و ف . أ . سوخوملينسكي وغيرهم من المربين وعلماء النفس .

التصور البنيويّ لصفات المربي الذاتية

في المرحلة الثانية من تطور علم النفس التربوي التي بدأت منذ بداية القرن العشرين أخذت تتكون مشكلة مستقلة تتعلق بصفات المعلم أو المربي وخصائصه التي تؤمن نجاعة نشاطه . ويمكن اعتبار وصف هذه الصفات الذي عُرض آنفاً، وفقاً لما يراه ب . ف . كابتيريف، واحدة من المحاولات الأولى للتصور البنيوي . والواقع أن ب . ف . كابتيريف ميّز الصفات والعوامل الموضوعية والذاتية وأشار إلى ترتيبها . ولعلّ بالإمكان تصوير هذه المحاولة بوجه عام على النحو التالي :



ولقد أضحت مشكلة صفات المربي الذاتية التي تحدد فعالية (انتاجية) النشاط التربوي في الوقت الراهن وفي علم النفس التربوي من خلال دراسات ن . ف . كوزمينا ومدرستها و أ . ك . ماركوفا و س . ف . كوندراتوفا و ف . أ . كان - كاليك و ل . م . ميتينا وغيرهم مادة دراسة نظرية وتجريبية خاصة، الأمر الذي سمح بتصور البنية العامة لصفات المربي الذاتية .

وتتضمن بنية العوامل الذاتية، وفق ما ترى ن. ف كوزمينا، نمط الاتجاه ومستوى القدرات وسعة الاطلاع التي تدخل فيها المركبات التربوية- التخصصية والمنهجية والنفسية- الاجتماعية، والنفسية- الفارقية والنفسية الذاتية. ومن الواضح أنَّ المركبات الثلاثة الأساسية لهذه البنية العاملية هي المركب الشخصي والمركب الفردي (أو التربوي- الفردي) والمركب التربوي - المهني. ويتضمن المركب الأخير من البنية المعارف والإمكانيات المهنية. وتلك هي سعة الإطلاع أو الأهلية المهنية التي تتحدد بمادة استيعاب تلك العلوم التي يعتبر إسهامها في تشكلها أمراً أساسياً (التربية، الطريقة، علم النفس الاجتماعي والفارقي) وبمستوى التطور الذاتي. ويكتسي التمييز الذي اقترحته المؤلفة لظاهرة الأهلية نفسها وعزل مستواها الهام المتمثل في الأهلية النفسية الذاتية أهمية كبيرة. فهي تؤسس على مفهوم الذكاء الاجتماعي «باعتبارها ثابتةً، ومبنيةً على خصوصية العمليات الفكرية والاستجابة الفعالة وتراكم الخبرة الاجتماعية، والقدرة على فهم الذات والناس الآخرين أيضاً وعلاقاتهم المتبادلة والتنبؤ بوقائع ما بين الأشخاص» [100، ص 105] وترتبط الأهلية النفسية الذاتية بمفهوم الوعي الذاتي والمعرفة الذاتية والتطور الذاتي المهني.

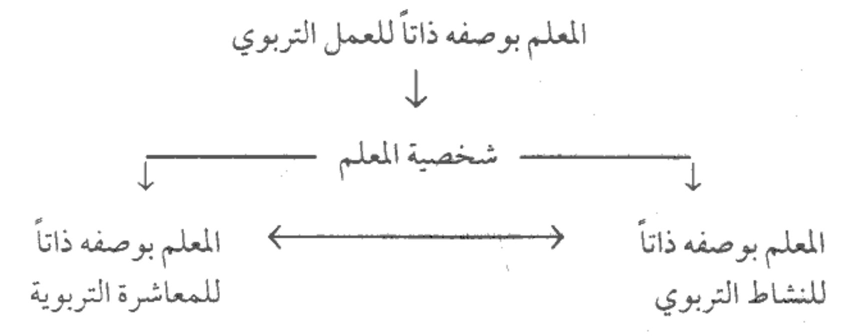
وترى أ. ك. ماركوفا أن بالإمكان تمثيل بنية الصفات الذاتية بالمجموعتين التاليتين من المواصفات:

المواصفات الموضوعية	المواصفات الذاتية
- المعارف المهنية والنفسية والتربوية	- المواقع والحالات المهنية والنفسية
- القدرات المهنية.	- خصائص الشخصية.

وكما هو ملاحظ عند مقارنة هذه البنية ببنية صفات المربي الذاتية التي تصورتها ن. ف. كوزمينا فقد فصلت فيها خصيصاً مجموعة (كتلة) القدرات، وتمت معالجة مفهوم الأهلية بصورةٍ مختلفة إلى حدّ ما. فإذا كانت الأهلية في تصور ن. ف. كوزمينا هي العامل الذي يتوضّع إلى جانب عوامل النشاط التربوي المهني

الأخرى، فإن الأهلية المهنية في تصور أ.ك. ماركوفا هي مفهوم جنسي. فهي تشمل جميع الصفات الذاتية التي تظهر في النشاط وتضمن نجاعته. فالمؤهل مهنياً، في رأي أ.ك. ماركوفا، هو «ذلك العمل الذي يقوم به المعلم، والذي يتمّ فيه النشاط التربوي والمعاشرة التربوية، وتتحقق شخصية المعلم على مستوى كاف من الرفعة، ويتم من خلاله أيضاً بلوغ نتائج جيدة على صعيد تعليم التلاميذ وتربيتهم (تؤلف هذه الجوانب خمس مجموعات («كتل») من الأهلية المهنية)» [129، ص8].

ولعلّ المزية الكبرى لهذا المدخل هي أن كافة مواصفات الأهلية المهنية مرتبطة بثلاثة جوانب من عمل المعلم: بتقانته، أي بالنشاط التربوي تحديداً، وبالمعاشرة التربوية، وبشخصية المعلم. وهذا ما يسمح لماركوفا بالتمثيل الحسي إلى الحد الكافي لـ: أولاً – ذات العمل التربوي – المعلم



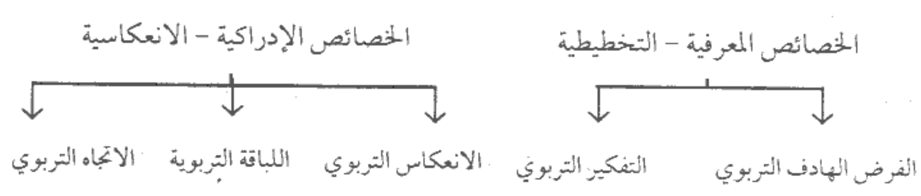
ثانياً – تسمح المعالجة المقترحة (شريطة تعيين حدود النشاط والمعاشرة) بالقيام بتناول الصفات التربوية الذاتية بمساعدة تمثيلها المعاملي.

ثالثاً – لقد سمح مدخل أ. ك. ماركوفا إلى معالجة الأهلية المهنية في مركبها النشاطي الخاص، أي في القدرات، للمولفة ليس بإبراز إحدى عشرة مجموعة من القدرات فحسب، بل وبجعلها «نفّاذة» لكافة جوانب عمل المعلم.

التمثيل المعاملي للأهلية التربوية للمعلم حسب أ.ك. ماركوفا

جوانب عمل المعلم		المعامل النفسي لكل جانب من جوانب العمل			
		الصفات الضرورية لعمل المعلم موضوعياً		المواصفات النفسية لعمل المعلم	
		المعارف الفنية	القدرات التربوية – المهنية	المواقع المهنية	الصفات النفسية–المهنية
العمل	النشاط التربوي للمعلم				
	المعاشرة التربوية للمعلم				
	شخصية المعلم				
نتيجة العمل	مستوى تعلم التلاميذ				
	مستوى تربية التلاميذ				

وفي نموذج شخصية المعلم الذي أعدته ل. م. ميتينا [142ص، 19-22] تبرز من خلال مخطط «النشاط– المعاشرة– الشخصية» خمس صفات مهنية هامة تكشف عن مجموعتين من القدرات التربوية (ن. ف. كوزمينا).



ولعلّ ما يسترعي الانتباه هو : أولاً– أن الخصائص بحدّ ذاتها لا تظهر مباشرة بوصفها محددات لفعالية نشاط العوامل الذاتية، ثانياً – أن الاتجاه يتوضع إلى جانب الصفات الشخصية الأخرى.

وتعتبر مقاومة لزمة الاحتراق الانفعالي أو الاستنزاف السيكوفيزيولوجي صفةً ذاتيةً أخرى للنشاط التربوي. وبالاستناد إلى إ. ماليز يعرض ن. أ. أمينوف قائمة العلامات الأساسية والاختيارية لهذه اللزمة : 1 - الاستنزاف، التعب، 2-المضاعفات النفسية - الجسمية ، 3 - الأرق، 4 - المواقف السلبية تجاه العملاء، 5- المواقف السلبية تجاه عمله، 6 - الاستخفاف بأداء واجباته، 7 - زيادة تعاطي المنبهات النفسية (الدخان ، القهوة، الكحول، الأدوية)، 8 - نقص الشهية أو الشراهة، 9 - التقويم الذاتي السلبي، 10 - زيادة العدوانية (القابلية للإثارة، الهيجان، التوتر)، 11 - زيادة السلبية (الاستهتار، التشاؤم، الإحساس بالقنوط، اللامبالاة)، 12 - الشعور بالذنب. ويشدّد ن. أ. أمينوف على أن العرض الأخير لا يتصف به إلا أولئك الناس الذين يتفاعلون مهنياً وبصورة كبيرة مع الآخرين. وفي هذا المقام يفترض أن لزمة الاحتراق الانفعالي تتجلى على نحوٍ أكثر قوة لدى المعلمين الذين تظهر لديهم عدم الصلاحية المهنية. وتقدّم صفة مقاومة تطور هذه اللزمة الذاتية الحقيقية (لأنها تتطور في مجري النشاط ونتيجة له) من قبل الخصائص النفسية والنفسية- الفيزيولوجية الفردية التي تسبب إلى حدّ بعيد لزمة الاحتراق ذاتها [4 ، ص67 - 68].

وعلى العموم فإن التصورات المتوافرة حول بنية الصفات الذاتية (الخصائص، المواصفات، العوامل) تقدم الأساس لتمييز المجموعات الأربع التالية: 1 - الصفات النفسية - الفيزيولوجية (الفردية) للذات بصفتها مقدمات قيامه بدوره الذاتي والتي تظهر على نحو إرهاصات، 2 - الخصائص، 3 - الصفات الشخصية بما فيها الاتجاه، 4 - المعارف والقدرات التربوية- المهنية والمادية المقررة باعتبارها أهلية مهنية بالمعنى الضيّق (انظر الجزء الخامس). وإننا ننظر إلى مجموعات الصفات الذاتية هذه فيما بعد بوصفها مركبات لبنية ذات النشاط التربوي.

3 - المقدمات (الإرهاصات) السيكوفيزيولوجية (الفردية) لنشاط المربي

المدخل إلى المشكلة

تصطدم دراسة المركب السيكو فيزيولوجي لبنية ذات النشاط التربوي على الفور بصعوبتين. تكمن الأولى منهما، كما لاحظ ف. د. نيبيليتسين، في أن «الوقت، على ما يبدو، مازال مبكراً لإقامة فرضيات دقيقة إلى حدّ ما بالنسبة للعلاقة بين صفات الجملة العصبية والقدرات أو حتى عناصرها، فمن أجل هذا لا بدّ من معرفة أكثر بصفات الجملة العصبية وبالقدرات نفسها على حد سواء» [147، ص 352]. وتكمن الصعوبة الثانية في أنه من غير الممكن في نفس الوقت أن لا يلاحظ الارتباط الذي يتجلى على نحو امبيريقي بين بعض المؤشرات السيكوفيزيولوجية عند الفرد ومسلك نشاطه وطابعه. ومن المحتمل أن يكمن تجاوز هاتين الصعوبتين في إقامة صلة أكثر عمومية بين المؤشر السيكوفيزيولوجي المركب لنمط النشاط العصبي العالي عند الإنسان وتجليه الأكثر احتمالاً في السلوك والنشاط. وإلى ذلك فإن المشكلة السلوكية - الوظيفية. كما يمكن أن تسمى تيمناً بتسمية ف. د. نيبيليتسين، تنتقل إلى مستوى الثقة العملية. وهذا ما يقتضي، في اعتقاد ف. د. نيبيليتسين، «الاحتفاظ المكين بالبارومترات العاملة المثلى» خلال فترات زمنيّة محددة، وفي وضعيات متغيّرة ومعقّدة. فمن الجلي أن النشاط التربوي يُعرف بهذا المؤشر على وجه التحديد.

المركب السيكوفيزيولوجي للبنية الذاتية للمربي

إن الإجابة على سؤال حول أية مؤشرات سيكوفيزيولوجية يمكن أن توثر في طابع النشاط الذاتي للمربي قد تُقدّم بناءً على تعيين الصفات الأساسية للمزاج في ضوء معالجة مدرسة ف. س ميرلين. وكما هو معلوم فإن هذه الصفات تتبدى في الحساسية والاستجابية والفعالية وعلاقة الاستجابية والفعالية ووتيرة الاستجابة والمرونة أو الصلابة والاستثارة الانفعالية والانبساط والانطواء. وقد يكون الثبات

الانفعالي أو العصابيّة، والنمط التحليلي أو التركيبي من الإدراك، والاستقلالية أو التبعية التي تحدد الأسلوك المعرفي، ونمط المزاج بوجه عام ولو أنه بشكلٍ وصفي باعتباره مؤشراً على قوة- ضعف وتوازن- عدم توازن وسرعة توازن عمليّتي الكفّ والتنبيه. ونشير في هذا المقام إلى أن صفات النشاط العصبي العالي في معالجة ف. س. ميرلين تؤثر بالدرجة الأولى في أسلوب النشاط ولا سيما في الأسلوب الفردي للمربي. وإن جميع التأثيرات اللاحقة تكون غير مباشرة.

وتتأكد شرعية إقامة هذه الصلات السلوكية- الوظيفية من خلال أقوال ك. يونغ حول الصلة المباشرة بين الانطوائية بعامة، وانطوائية النمط الذهني بخاصة، والخصائص الذاتية للمعلم والمربي. كتب يونغ يقول: «إن الأنماط الانطوائية اللاعقلية كما هو حال المعلمين لا تمثل بالطبع أناساً كاملين. وما يعوزهم هو العقل وآداب العقل...» [239، ص 87]. ويواصل فيما بعد: «إنه شخصياً كمعلم لا يملك إلا القليل من التأثير، ذلك لأنّ من غير المعروف بالنسبة له تركيب عقل تلاميذه. حتى أن التعلم في أساسه لا يهمه إن لم يكن هذا التعلّم بالصدفة مشكلة نظرية بالنسبة له. إنه معلم سيء لأنه يفكر أثناء التعلم ملياً بمادة التعلم، ولا يقتنع بعرضها» [239، ص 68].

مما تقدم نخلص إلى القول بضرورة تثبيت المركب السيكوفيزيولوجي باعتباره مركباً قائماً بالفعل وهاماً على صعيد الدراسة اللاحقة في المستقبل، على الرغم من أنه لم يدرس ولم يحدّد بصورة كافية. وانطلاقاً من الدراسات التي عرضناها (ن. ف. كوزمينا، أ. ك. ماركوفا، أ. يا. نيكونوفا، ن. أ. أمينوف، س. ك. كوندراتوفا، ل. م. ميتينا وغيرهم) يمكن الاعتقاد بأن فعالية نشاط المربي ومزاجه الصافي بوصفه ذاتاً يضمنان في ظلّ التأثيرات الايجابية المتساوية الأخرى: مستوى مثالياً (حسب الموشرات العمرية) من تطور الذكاء بجميع الوظائف التي تدخل في البنية: الذاكروية والمنطقية والإدراكية- الحسية والانتباهية (في مصطلحات ب. غ.

أنانيف)، وأسلوباً تركيبياً، كلياً، معرفياً، متحرراً مع مؤشر عالٍ للفرق (غ. أ. بيرولايقا)، ومرونة وتقارباً في التفكير، وفعالية ووتيرة عالية في الاستجابة، وقدرة شفهية وتكافؤاً في الانبساط والانطواء، وثباتاً انفعالياً ومستوى رفيعاً من التنظيم الذاتي.

وتتخذ هذه المؤشرات مظهر الإرهاصات والمقدمات دون أن تكون مركباً مستقلاً لبنية الذات، بل وقد تكون موضوعاً للتشخيص من أجل تحديد الصلاحية المهنية للإنسان.

4 - القدرات في بنية ذات النشاط التربوي

صلة الخصائص والقدرات الفردية

ترتبط الخصائص النفسية- الفردية لذات النشاط التربوي التي تطرقنا إليها في الفقرة 3 داخلياً بقدرات الإنسان. وتلك واحدة من خصائصه المميزة. ووفقاً لتأكيد ب. م. تيبلوف و ف. د. نيبيليتسين الموثوق به فإنه على الرغم من أن « قدرات الإنسان تتشكل وفق قانونيات نفسية خاصة، وليست مودعةً في خصائص الجملة العصبية، إلا أن عمليات التعليم سوف تجري بالطبع بصورةٍ مختلفة عند الأشخاص ذوي الدينامية العالية والمنخفضة للعمليات العصبية، والأذن الموسيقية سوف تتشكل على نحو مختلف لدى الأشخاص ذوي الجملة العصبية عالية ومنخفضة الحساسية » [212 ، ص46].

ومن خلال دراسة طبيعة القدرات العقلية على مستوى الفروق النمطية- الفردية بين الناس (ن. إ. مالكوف) لوحظ أن الصفات النمطية للعمليات العصبية تحدد دونما ريب دينامية جريان النشاط العقلي: السرعة، استحضار المعارف، قوة تركيز الانتباه، ثبات العلاقة بالمثيرات الخارجية، القدرة العقلية. وبكلمات أخرى فقد لوحظت حتمية صلة مستويي القدرات: السيكوفيزيولوجي الإرهاصي،

والنفسي الواقعي باعتبارهما خاصيتين نفسيتين- فرديتين تميزان الإنسان عن غيره من الناس . وإن القدرات هي التي تقرر النشاط وتتجلى فيه (س . ل . روبنشتين ، ب . م . تيبلوف ، ف . د . شادريكوف) .

وأثناء ذلك ينظر إلى القدرات ذاتها في علم النفس بأشكال شتّى : القدرات والمواهب ليست مختلفة ، فالمواهب ، في جوهرها ، هي المقدمات السيكوفيزيولوجية للقدرات ، والقدرة هي جمع من الصفات التي تتضمن الخصائص الإرادية- الانفعالية ومنظومات العلاقات ؛ والقدرة هي مجموعة محددة من المعارف ؛ وهي إمكانية النشاط ومقدمته ونجاح أدائه ؛ وهي صفة النظم الوظيفية التي تؤدي وظائف نفسية محددة [233 ، ص179] .

تعريف القدرة

أشار س . ل . روبنشتين إلى أن «عملية تطور القدرات عند الإنسان هي عملية تطور الإنسان . وأن استيعاب الإنسان لمعارف وأساليب معينة في الفعل يحمل في مقدمته وشرطه الداخلي مستوى معلوماً من التطور العقلي- تطور القدرات العقلية» [193، ص277] . وهذه موضوعه هامة على نحو خاص لمعالجة النشاط الدراسي . وفي التعريف الأوسع الذي قدمه ب . م . تيبلوف [213] فإن ما عرضناه من مواصفات أساسية للقدرات كصفة فردية للشخصية يعتبر شرطاً للقيام بالنشاط . فالقدرات ، حسب ب . م . تيبلوف ، لا تُعزى إلى المهارات والإمكانيات ، وهي تميز إنساناً عن إنسان آخر على مستوى النجاح في أداء نشاط معينٍ .

ولئن كان تطور القدرات العقلية ، حسب مايرى س . ل . روبنشتين ، مقدمة لاستيعاب المعارف ، فإن مقدمة تطور القدرات ذاتها ، وفق ما يرى ب . م . تيبلوف ، تتمثل في المواهب بوصفها خصائص فيزيولوجية - تشريحية فطرية . فالقدرات تتكوّن في النشاط وتتجلى في خصائصه الدينامية ، كالسرعة والعمق والثبات في

استيعاب وسائله وأساليبه. وفيما يتعلق بمختلف أوجه النشاط فإنه تتعين تخوم القدرات العقلية العامة والخاصة. «من المعقول على نطاق واسع أن تعرّف القدرات بأنها صفات الفرد التي يؤدي اجتماعها إلى النجاح في أداء نشاط معين. والمقصود هو تلك الصفات التي تتطور بصورةٍ فردية في النشاط بالذات، وبالتالي، تبعاً للشروط الخارجية» [110، ص8].

ولدى دراسة هذه الصفات في شتى أنواع التعلّم. كالتعلم في مجال الموسيقا (ب. م. تيبلوف) والرياضيات (ف. أ. كروتيتسكي) والرسم (ف. إ. كيرينكو) والأدب (ف. ب. ياغونكوفا، غ. ف. بيستروڤا) والكيمياء (د. أ. إبشتين).. إلخ كثيراً ما يضمن المؤلفون في تعريف القدرات المعنيّة ليس خصوصية جريان العمليات النفسية فقط، بل وبعض خصائص الشخصية. فقد ذكرت ف. ب. ياغونكوفا التي بحثت قدرة الإبداع الأدبي ستة مركبات لها: 1- الإنطباعية، 2- النباهة الشعرية، 3- الذاكرة الجيدة (سواء الصورية أو المنطقية - الكلامية)، 4- القدرة على خلق أشكال جديدة، 5- سهولة ظهور الحالة الانفعالية، 6- ثراء التداعيات الكلامية. ومن الواضح أن هذه المركبات هي مجمعات معقدة من العمليات النفسية وصفات الشخصية، كالانطباعية وسهولة ظهور حالة الانفعال.

التركيب العام للقدرات التربوية

انطلاقاً من موضوعات س. ل. روبنشتين و ب. م. تيبلوف ميّز الباحثون الروس طائفةً كاملةً من الخصائص التربوية. وسوف نقارن الأساسية منها، والتي حددها ن. د. ليڤيتوف و ف. ن. غونوبولين. فقد ميّز ن. د. ليڤيتوف القدرة على نقل المعارف إلى الأطفال بصورة مختصرة وممتعة، والقدرة على فهم التلاميذ على قاعدة قوة الملاحظة، والتركيب المبدع والمستقل للتفكير، وحضور البديهة أو التوجه السريع والدقيق، والقدرات التنظيمية اللازمة لضمان عمل المعلم نفسه وتكوين الجماعة الدراسية الجيدة على حد سواء باعتبارها قدرات تربوية أساسية.

ومن خلال تطوير وتفصيل محتوى هذه القدرات الأساسية الخمس أورد ف. ن. غونوبولين اثنتي عشرة قدرة نحصل بتوحيدها على مجموعاتها التالية، فالقدرة على جعل المادة الدراسية بمتناول الدارسين، والقدرة على ربط المادة الدراسية بالحياة تؤلفان مجموعة فنية تعليمية واحدة من القدرات التي ترتبط بقدرة أعمّ، وهي القدرة على نقل المعارف بصورةٍ مختصرةٍ وممتعةٍ. وفهم المعلم للتلميذ والاهتمام بالأطفال، والإبداع في العمل، وقوة ملاحظة الأطفال يؤلفان المجموعة الثانية من القدرات التي ترتبط بالقدرات المعرفية -الانعكاسية التي يتمتع بها الإنسان. والتأثير الإرادي من الوجهة التربوية على الأطفال، والصرامة التربوية، واللباقة التربوية، والقدرة على تنظيم جماعة الأطفال هي، وكما تدعى الآن، القدرات الاتصالية-التفاعلية. وتتضمن المجموعة الرابعة والمهمة جداً من القدرات التي ميزها ف. ن. غونوبولين، والتي تتصف بغنى مضمون كلام المعلم ووضوحه ومجازيته وشدة إقناعه.

وعرض ف. أ. كروتيتسكي القدرات التربوية على نحو أكثر تعميماً، وقدم لها التعاريف العامة المناسبة.

1- القدرات الفنية التعليمية. وهي قدرات نقل المادة الدراسية إلى الدارسين وجعلها سهلة المنال بالنسبة لهم، وتقديم المادة أو المشكلة بشكل واضح ومفهوم، واستدعاء الاهتمام بالمادة، واستثارة الفكر المستقل والفعال عند الدارسين. والمعلم الذي يتمتع بالقدرات التعليمية هو الذي يتمكن، عندما تقتضي الضرورة، من إعادة إنشاء المادة الدراسية وتكييفها على النحو المناسب، فيجعل من الصعب سهلاً، ومن المعقد بسيطاً، ومن غير المفهوم وغير الواضح مفهوماً... فالمهارة المهنية، كما نفهمها اليوم، لا تتضمن مجرد نقل المعارف بصورة مفهومة وعرض المادة بشكلٍ مبسطٍ ومفهومٍ فقط، بل والقدرة على تنظيم العمل المستقل للدراسين

والحصول على المعارف بصورة مستقلة، و«قيادة جوق» الفعالية المعرفية للتلاميذ بذكاء وحنكة، وتوجيهها في الاتجاه المطلوب.

2- القدرات الأكاديمية. وهي قدرات المجال العلمي الموافق (القدرات الرياضية والفيزيائية والبيولوجية والأدبية.. إلخ). فالمعلم الذي يتمتع بهذه القدرة أو تلك يعرف المادة ليس من خلال حجم الخطة التعليمية، وإنما بصورة أوسع وأعمق إلى حد بعيد، ومتابعة الاكتشافات في مجاله العلمي بصورة دائمة، وامتلاك المعطيات بسهولة تامة، وإبداء الاهتمام الكبير بها، والقيام بعمل بحثي ولو كان متواضعاً جداً.

3- القدرات الإدراكية. وهي القدرة على التوغل في العالم الداخلي وقوة الملاحظة النفسية المرتبطة بالفهم الدقيق لشخصية الدارس وحالاته النفسية العابرة. والمعلم أو المربي الذي يملك هذه القدرات يحس بالتغيرات الطفيفة التي تطرأ على الحالة الداخلية للتلميذ من خلال علامات ضئيلة ومظاهر خارجية صغيرة.

4- القدرات الكلامية. وهي القدرات على التعبير عن الأفكار والمشاعر بوساطة الكلام والايماءات وتعبيرات الوجه بدقةٍ ووضوحٍ. فكلام المعلم القدير أثناء الدرس يكون موجهاً إلى الدارسين دوماً. وسواء أكان المعلم يتحدث عن مادة جديدة، أو يعقب على إجابة أحد التلاميذ، أو يعبر عن استحسانٍ أو لومٍ، فإن كلامه يتميز بقوةٍ داخليةٍ وقدرةٍ على الاقناع والاهتمام بما يقول. إنه تعبير عن فكرةٍ بصورةٍ واضحةٍ وبسيطةٍ ومفهومةٍ للدارسين.

5- القدرات التنظيمية. وهذه هي: أولاً- القدرة على تنظيم الجماعة الدراسية وتماسكها وتشجيعها على حل المسائل الهامة. ثانياً- القدرة على تنظيم عمله بصورةٍ صحيحةٍ. فتنظيم العمل الخاص يتطلب إمكانية التخطيط له بصورةٍ صحيحةٍ، وقيام المعلم نفسه بالرقابة عليه. وعند المعلمين المحنكين يتشكل إحساس

فـريد بالزمن، يتـمـثـل في إمكـانيـة توزيع الزمن بشكلٍ سليمٍ وترتيب الأمـور في الأوقات المحددة.

6- القدرات التحكمية. وهي القدرة على التأثير الإرادي-الانفعالي المباشر على الدراسين وإمكانية الحصول على النفوذ لديهم على هذا الأساس (مع أن النفوذ لا يتكون، بالطبع، على هذا الأساس فحسب، بل وعلى أساس المعرفة الممتازة بالمادة ودقة المعلم ولباقته، مثلاً،). وتتعلق هذه القدرات بمجمع كامل من صفات الشخصية، لاسيما الإرادية منها (الحسم، التماسك، المثابرة، الصرامة.. إلخ)، وكذلك الشعور بمسؤولية تعليم التلاميذ وتربيتهم، وبقناعة المعلم بأنه على حق، وبإمكانيته على نقل هذه القناعة إلى تلاميذه.

7- القدرات الاتصالية. وهي القدرة على معاشرة الأطفال وإيجاد المدخل السليم إلى الدارسين، وإقامة علاقات متبادلة ملائمة من وجهة النظر التربوية معهم، وتوفر اللباقة التربوية.

8- التخيل التربوي (أو كما يطلقون عليه حالياً القدرة التنبؤية). وهذه قدرة خاصة تتجسد في التنبؤ بنتائج أفعاله والتخطيط التربوي لشخصية الدارسين المرتبط بتصور ما سوف يكون عليه حال التلميذ في المستقبل، وفي إمكانية التنبؤ بتطور هذه الخصائص أو تلك عنده.

9- القدرة على توزيع الانتباه على عدة أوجهٍ من النشاط في وقتٍ واحدٍ. وهذه القدرة تكتسي أهمية خاصة على صعيد عمل المعلم. فالمعلم القادر المحنك يتتبع باهتمام مضمون وشكل عرض المادة، ويوسع فكرته (أو فكرة التلميذ)، ويبقي في الوقت نفسه على تلاميذه في حقل الانتباه، ويستجيب بدقةٍ على علامات التعب وانعدام الانتباه والفهم لديهم، ويلحظ جميع حالات الإخلال بالنظام، ويتتبع، أخيراً، سلوكه الخاص (الوضعية، الايماءة، حركة الوجه، المشية).

ويبدو من خلال تعريفات القدرات التربوية المعروضة أنها بمضمونها أولاً- تتضمن الكثير من الصفات الشخصية، ثانياً- تتجلى عبر أفعال وإمكانيات معيّنة وفي هذا الصدد توجد إمكانيات تندرج ضمن مضمون بعض القدرات، كالإمكانية على تنظيم العمل المستقل للدراسين التي تدخل في القدرة الفنية التعليمية التي هي، في الحقيقة، إمكانية تنظيم عمل الآخرين- فهو تدخل في القدرة التنظيمية. والإمكانيات التي تكشف عن القدرة الإدراكية هي قريبة من الإمكانيات التي تدخل في القدرة على توزيع الانتباه. . إلخ. وهذا ما بمقدروه أن يدلل على أن في أساس الأفعال (الإمكانيات) التعليمية المحددة، بله وفي مجموعها الذي تؤدي بمساعدته هذه الوظيفة التربوية أو تلك، يمكن أن تتوضع بعض القدرات.

بنية القدرات التربوية

تعتبر نظرية القدرات التربوية التي طورتها ن. ف. كوزمينا ومدرستها أكثر المعالجات المنظمة والكاملة في الوقت الراهن. أولاً- ترتبط كافة القدرات التربوية في هذه النظرية بالجوانب (النواحي) الأساسية للنظام التربوي. ثانياً- إن القدرات التربوية معرفة، خلافاً لجميع التعريفات السابقة، بوصفها مظهراً «من مظاهر الحساسية تجاه موضوع النشاط التربوي وسيره ونتائجه». ثالثاً- وهي ممثلة بنوع من التنظيم البنوي لهذه الحساسيه وليس بحزمتها ومجموعها فقط. رابعاً- تمييز مستويات القدرات التربوية. خامساً- وفي هذه المعالجة تحددت صلة القدرات التربوية العامة والخاصة من جهة، والقدرات التربوية الخاصة، والقدرات الخاصة الأخرى من جهة ثانية [100].

وفي هذا المدخل، كما في غيره من المداخل الأخرى، يتم التشديد على أن قدرات ذات النشاط التربوي التي تتشكل وتتطور في النشاط التربوي (علماً أنها قد تكبت فيه) تقرر إلى حد بعيد مدى نجاحه. وهذا هو ما يحدد أهمية تحليلها الخاص بالنسبة لمربي المستقبل.

وفي معالجة ن. ف. كوزمينا فإن النظام التربوي يتضمن خمسة من العناصر البنيوية (الأهداف، المعلومات الدراسية، وسائل الاتصال، الدارسين، المربين) وخمسةً من العناصر الوظيفية (البحثي، التخطيطي، الإنشائي، الاتصالي، التنظيمي). وهذه العناصر هي عناصر وظيفية للنشاط التربوي الفردي (البحثي، التخطيطي، الإنشائي، الاتصالي، التنظيمي)، الأمر الذي يسمح بالحديث عن خمس مجموعات كبيرةٍ من القدرات التي تتوضع في أساسها.

ولدى النظر في القدرات التربوية كشكلٍ خاصٍ من أشكال حساسية المربي بوصفه ذاتاً للنشاط أولاً- تجاه موضوع نشاطه التربوي وسيره ونتائجه، ثانياً- إزاء الدارس بصفته ذاتاً للمعاشرة والمعرفة والعمل [100، ص56] تميز ن. ف. كوزمينا مستويين من القدرات التربوية: الإدراكي-الانعكاسي، والتخطيطي. ويشمل المستوى الأول ثلاثة أنواع من الحساسية: الإحساس بالموضوع المرتبط بمعرفة الآخر والإحساس بالمقياس أو الإيقاع والشعور بالمشاركة. وتتوضع مظاهر الحساسية هذه في أساس الحدس التربوي.

أما المستوى الثاني من القدرات التربوية فإنها تتمثل، حسب ن. ف. كوزمينا، في القدرات التخطيطية المرتبطة بالحساسية تجاه ايجاد أساليب منتجة جديدة في التعليم. ويشتمل هذا المستوى القدرات المعرفية والتخطيطية والإنشائية والاتصالية والتنظيمية. ومما يلاحظ هنا هو أن غياب كل واحدة من هذه القدرات هو الشكل المشخص لانعدام القدرة. وتتكشف القدرات المعرفية في الإتقان السريع والمبدع لمناهج تعليم الدارسين، وفي ابتكار أساليب التعليم. وتضمن القدرات المعرفية تراكم المعلومات لدى المعلم حول تلاميذه وحول ذاته. وتتكشف القدرات التخطيطية في القدرة على تصور النتيجة النهائية للتعليم المربي من خلال المهمات -المسائل التي تمتد في الزمان على كامل فترة التعليم، مما يعد الدارسين إلى حل المسائل بصورةٍ مستقلةٍ. وتتجلى القدرات الإنشائية في خلق جو عملي مبدع من

التعاون المشترك والنشاط، وفي الحساسية تجاه بناء الدرس الذي يناسب إلى حد بعيد الهدف المرسوم في تطوير المتعلم وتطوره الذاتي. وتتجلى القدرات الاتصالية في إقامة الاتصال والعلاقات المناسبة من الوجهة التربوية. وتعتقد ن. ف. كوزمينا أن ثمة أربعة عوامل تضمن هذه القدرات: القدرة على المطابقة (التماهي)، والحساسية تجاه الخصائص الفردية للدراسين، والحدس المتطور بشكل جيد، والصفات الايحائية. ونضيف إلى ذلك عامل الثقافة الكلامية (غنى المضمون، المخاطبة، التأثير). وتظهر القدرات التنظيمية في الحساسية الانتقائية تجاه أساليب تنظيم التلاميذ داخل المجموعة، وفي استيعابهم للمادة الدراسية، والتنظيم الذاتي للدارسين، والتنظيم الذاتي لنشاط المربي الخاص.

وكم هي مهمة نتيجة الدراسات التي أجرتها مدرسة ن. ف. كوزمينا حول أن القدرات التربوية تتطلب مستوى رفيعاً من تطور القدرات العامة (القدرة على الملاحظة، التفكير، التخيل)، وأن القدرات الخاصة الأخرى كالقدرات الشعرية والكتابية والفنية لا تندرج ضمن مجال النشاط التربوي إلا عند وجود الاتجاه التربوي والقدرات التربوية في ظل شروط تطورها اللاحق. وتبرز ثلاثة أنماط من ائتلاف القدرات التربوية والقدرات الخاصة الأخرى: القدرات الخاصة: أ-تساعد، ب- محايدة، جـ- تعيق النشاط التربوي.

ويعتبر مدخل ن. أ. أمينوف [5] إلى معالجة القدرات عامة والقدرات التربوية خاصة على جانب كبيرٍ من الأهمية. ولئن كانت الحساسية في نظرية ن. ف. كوزمينا هي أساس التفريق بين القدرات، فإن النجاح عند ن. أ. أمينوف يتبدى بوصفه ذلك الأساس. ويمكن تمييز نوعين من النجاح: الفردي (إنجازات المرء تجاه نفسه في الزمان) والاجتماعي (إنجازات أحد الأشخاص بالنسبة لإنجازات الآخرين). والنوع الأول هو النجاح الفردي (المصدري). والنوع الثاني هو القدرة التنافسية. والنجاح الفردي، المصدري هو أساليب إحراز النجاح، التي هي، في

الجوهر، قدرات وسيلية تدخل فيها القدرات العامة (الإدراكية) والخاصة. وتشمل هذه الأخيرة، حسب ما يرى ن. أ. أمينوف، القدرات الانفعالية والإرادية والذاكروية والانتباهية والتخيلية. ويسمي المؤلف القدرات بالذات القدرات النهائية. وهي تضمن القدرة التنافسية وتزيدها لدى الإنسان. ويستدعي القدرة النهائية على النشاط التربوي في بنيتها سيطرة مقاومة لزمة الاحتراق الانفعالي (استنزاف المصادر الانفعالية).

وعلى هذا النحو تحدد على مستوى التحليل السيكولوجي للقدرات التربوية الأسس التالية في تصنيفها: شروط فعالية النشاط التربوي (ن. د. ليفيتوف، ف. ن. غونوبولين، ف. أ. كروتيتسكي)، والحساسية تجاه مختلف مركبات النشاط التربوي (ن. ف. كوزمينا، أ. أ. ريان)، وتكافؤ نتيجة الفعل الذي يرتبط بالخصائص السيكوفيزيولوجية للوظائف والحالات النفسية (ن. أ. أمينوف). ولعل بالإمكان تمييز أسس أخرى، كالأساس المورفولوجي (هـ. غاردنر)، والأساس الاجتماعي (ج. هولاند) وغيرهما.

وتتمثل إحدى المشكلات الهامة لدى بحث القدرات التربوية في تشكلها وتشخيصها. فالتشخيص، كما أشار ب. م. تيبلوف، إذ يتضمن التعريف الكمي للقدرات، فإن عليه حتماً أن يُسبق بالتحليل النوعي ويتحدد من قبله. ولقد أعدن. أ. أمينوف بطارية روائز القدرات التربوية التي تتضمن طرائق اختبارية: لتحديد مدى تجلّي المركبات الأولية للقدرات التربوية (سبعة روائز)، والمقدرة التربوية (ستة روائز)، ومدى تجلي المهارة التربوية (سبعة روائز).

5 - الصفات الشخصية في بنية ذات النشاط التربوي

التعريف العام لصفات شخصية المربي

كان ب. ف. كابتيريف قد أشار منذ نهاية القرن 19إلى أن «الصفات الشخصية» للمعلم هي أحد أهم عوامل نجاح النشاط التربوي. ونوّه بوجوب توافر

تلك الصفات من مثل التوجه الغائي والمثابرة وحب العمل والتواضع وقوة الملاحظة. وتم التشديد بوجه خاص على ضرورة توفر الظرافة والقدرات الخطابية والمهارة الفنية. وإن من المهم بشكل خاص هو الاستعداد لمعرفة الآخرempathie، أي لفهم الحالة النفسية للتلاميذ والتعاطف معهم والحاجة إلى التفاعل الاجتماعي. ويمنح الباحثون أهمية كبيرة للباقة التربوية التي تعبر عنها الثقافة العامة للمعلم ومهنيته العالية في نشاطه التربوي.

الصفات التربوية-المهنية للشخصية

أثناء تناول المربي بوصفه ذاتاً للنشاط يميز الباحثون الصفات التربوية-المهنية التي تكون قريبةً جداً من القدرات، ولاسيما الشخصية منها. وترى أ. ك. ماركوفا أن المعرفة التربوية الواسعة والفرض الغائي التربوي، والتفكير التربوي (العملي والتشخيصي)، والحدس التربوي، والارتجال التربوي، وقوة الملاحظة التربوية، والتفاؤل التربوي، وحضور البديهة التربوية، والتنبؤ التربوي، والانعكاس التربوي تنتمي إلى الصفات المهنية العامة، وأن هذه الصفات قريبة من مفهوم «القدرة» أمر تؤكده أ. ك. ماركوفا نفسها، وتعرف العديد منها. وللمثال فإن «الفرض الغائي... هو قدرة المعلم على صنع خليط من الأهداف الاجتماعية وأهدافه الخاصة، ليتم من ثم عرضها لمناقشتها وقبولها من قبل التلاميذ»[129، ص20]، «وقوة الملاحظة التربوية... هي القدرة على قراءة الإنسان من خلال الحركات التعبيرية كما لو كان كتاباً» [129، ص24] (القدرات الإدراكية). والمهم أن الكثير من هذه الصفات (القدرات) مرتبط بالنشاط التربوي ذاته بصورة مباشرة.

وعندما تتناول ل. م. ميتينا[142] صفات المربي الهامة مهنياً (الاتجاه التربوي، الفرض الغائي التربوي، التفكير التربوي، الانعكاس التربوي، اللباقة التربوية) فإنها تربطها، شأنها شأن أ. ك. ماركوفا، بمستويين من القدرات التربوية

حسب ن. ف. كوزمينا: مستوى القدرات التخطيطية، ومستوى القدرات الإدراكية- الانعكاسية. وفي بحث ل. م. ميتينا تمّ تمييز أكثر من خمسين صفة شخصية للمعلم (سواء الصفات المهنية الهامة أو المواصفات الشخصية بالتحديد).
وسوف نعرض قائمة بهذه الصفات[142، ص21]: التهذيب، الروية، الحزم، الحساسية، الأدب، الانتباه، التماسك وضبط النفس، مرونة السلوك، الشعور بالمواطنة، النزعة الإنسانية، الاهتمام بالعمل، الانضباط، اللطف، الإخلاص، حسن النية، رسوخ المعتقد الفكري، المبادرة، الصدق، الروح الجماعية، الروح النقدية، المنطقية، حب الأطفال، قوة الملاحظة، المثابرة، الشعور بالمسؤولية، العطف، التنظيم، حب المعاشرة، الوعي السياسي، الترتيب، الروح الوطنية، الاستقامة، الإطلاع التربوي الواسع، بعد النظر، المبدئية، الاستقلالية، النقد الذاتي، التواضع، العدل، الفطنة، الشجاعة، النزعة نحو التحسين الذاتي، الكياسة، الإحساس بالجديد، احترام الذات، الشفقة، المشاركة الوجدانية.
وتؤلف هذه القائمة العامة بالصفات اللوحة النفسية للمعلم المثالي. وتحتل الصفات الشخصية بالتحديد: الاتجاه، مستوى الطموح، التقويم الذاتي، صورة «الأنا» محور هذه اللوحة وقلبها.

الاتجاه الشخصي في بنية ذات النشاط التربوي

الاتجاه الشخصي، في رأي ن. ف. كوزمينا، هو أحد العوامل الذاتية الهامة لبلوغ الذروة في النشاط التربوي-المهني. ويعرف اتجاه الشخصية في الفكر السيكولوجي العام بأنه «مجموعة الدوافع الثابتة التي توجه نشاط الشخصية والمتحرّرة نسبياً من الأوضاع القائمة. ويتصف الاتجاه الشخصي بالاهتمامات والميول والمعتقدات والأفكار التي تتجسد فيها عقيدة الإنسان» [179، ص230]. ولدى توسيع المحتوى المفهومي لهذا التعريف باستخدامه في النشاط التربوي، فقد ضمنته ن. ف. كوزمينا، علاوة على ذلك، اهتمام المعلم بالدارسين، والاهتمام بالإبداع وبمهنة التربية، والميل إلى مزاولتها، وإدراك قدراته.

ويتطلب اختيار الاستراتيجيات الرئيسية في النشاط، حسب ن. ف. كوزمينا، ثلاثة أنماط من الاتجاهات: الاتجاه التربوي الحقيقي، والاتجاه التربوي الشكلي، والاتجاه التربوي الكاذب. والنمط الأول هو وحده الذي يساعد على بلوغ نتائج رفيعة في النشاط التربوي. تقول ن. ف. كوزمينا: «يكمن الاتجاه التربوي الحقيقي في الدافعية الثابتة نحو تكوين شخصية الدارس بوسائل المادة الدراسية، وإعادة إنشاء المادة اعتماداً على تشكيل الحاجة الأولية إلى المعرفة عند الدارس التي يعتبر المربي حاملاً لها» [100، ص16-17].

ولعل الدافع الأساسي للاتجاه التربوي الحقيقي هو الاهتمام بمضمون النشاط التربوي (فهو سمة لأكثر من 85٪ من طلاب المعاهد التربوية العليا حسب معطيات ن. ف. كوزمينا). وفي الاتجاه التربوي، وكمستوى رفيع من مستوياته يندرج النداء الذي يرتبط خلال تطوره بالحاجة إلى النشاط المختار. وعلى هذه الدرجة العليا من التطور (النداء) «لا يتصور المربي نفسه دون المدرسة، ومن غير حياة تلاميذه ونشاطهم» (ن. ف. كوزمينا).

الوعي الذاتي المهني في بنية ذات النشاط التربوي

يلعب الوعي الذاتي التربوي المهني دوراً هاماً في توصيف شخصية المعلم. ويدخل في بنية هذا الوعي، حسب ما ترى أ. ك. ماركوفا، وعي المعلم لقوانين مهنة التربية وقواعدها ونموذجها، وتشكيل العقيدة المهنية، وتصورات العمل التعليمي، وربط النفس ببعض المقاييس المهنية، والمطابقة، وتقويم الذات عن طريق الناس الآخرين المرجعيين مهنياً، والتقويم الذاتي الذي يتميز من خلاله أ-الجانب المعرفي ووعي ذاته ونشاطه، ب- الجانب الانفعالي. وتكون بنية تقويم الذات عند المعلم مثالية حينما تنعكس فيها الفروق الصغرى بين التقويم الذاتي الواقعي والانعكاسي الايجابي. وهذا التصور الايجابي للأنا عند المعلم لا يؤثر في نشاطه فحسب، بل وفي المناخ العام لتفاعله مع التلاميذ.

تناسب الإنسان مع النشاط التربوي

تسمح صفات ذات النشاط التربوي المذكورة، والتي تتضمنها بنية الشخصية بربط الصفات الفردية والفطرية والشخصية بالذات والمكتسبة في مجرى الحياة مع خصائص النشاط التربوي. وتعد بنية الشخصية التي تصورها ك. ك. بلاتونوف، بهذا المعنى، هي البنية الإجرائية العاملة.

والشخصية، حسب ك. ك. بلاتونوف، هي بنية معقدة تتألف من أربع بنيات صغيرة متوضعة متدرجة: «البنية الرابعة الدنيا من الشخصية التي تتوقف في الأساس على الجانب البيولوجي تتضمن المزاج والصفات العمرية والجنسية التي تتشكل عن طريق التكرار (التدريب)، والبنية الثالثة التي تدخل فيها خصائص العمليات النفسية الفردية التي تتشكل اجتماعياً عن طريق التمرين على أساس الإرهاصات العضوية باعتبار أنها صور للانعكاس، والبنية الثانية هي بنية الخبرة التي تشمل المعارف والمهارات والإمكانيات والعادات المكتسبة عن طريق التعليم، والبنية الأولى والعليا تتوقف في الأساس على الجانب الاجتماعي، وهي بنية التوجه التي تتشكل عن طريق التربية» [175، ص190].

ومن المهم في تصورٍ كهذا لبنية الشخصية هو صلة الاجتماعي والبيولوجي، والتعليم والتربية، وأشكالُ الانعكاس النفسي والخبرة المكتسبة. وفي هذه المعالجة لبنية الشخصية يتم التأكيد على خصوصية صفات كل من البنيات الصغيرة وكل مستوى من المستويات. وهذه الصفات، حسب ما يرى ك. ك. بلاتونوف، تتطلب خصائص تشكل القدرات بشكل عام، والقدرات التي تظهر في نشاطٍ معين بشكل خاص.

وانطلاقاً من ذلك التصور لبنية الشخصية بعامة وخصوصية صلة كل بنيةٍ صغيرةٍ بتشكل القدرات، يمكن تمييز ثلاثة مستويات لتناسب المواصفات النفسية للإنسان مع نشاط المربي: القابلية (الصلاحية) والاستعداد والاندماج. فالمستوى الأول هو القابلية (الصلاحية) بالمعنى الواسع غير الخاص. وتعرف الصلاحية

بخصائص الإنسان البيولوجية والفيزيولوجية -التشريحية والنفسية، أي بالبنيتين الصغيرتين المتدنيتين (الثالثة والرابعة) من بنيات الشخصية. وتعني الصلاحية للنشاط التربوي (أو القابلية له) غياب الإشارة الخلافية إلى النشاط ذي النمط «الإنسان-الإنسان» (ثقل السمع، انعقاد اللسان، الأفن، مثلاً). فهي تتطلب مقياس تطور الذكاء عند الإنسان، ومعرفة الآخر، والنبرة الانفعالية الايجابية (قوة الانفعالات)، ومستوى عادياً من تطور النشاط المعرفي-الاتصالي.

والمستوى الثاني من تناسب المربي مع مهنته هو استعداده الشخصي للنشاط التربوي. ويتطلب الاستعداد اتجاهاً انعكاسياً للإنسان نحو المهنة من نمط «الإنسان-الإنسان»، ونضجه العقيدي، وأهليته المادية -المهنية المنتظمة والواسعة، وكذا حاجته الاتصالية وحاجته الفنية التعليمية وحاجته إلى الانتماء. ويجد ك.ك. بلاتونوف أن الاستعداد، إذ يقوم على التوظيف المثالي للبنيتين الصغيرتين الثالثة والرابعة، فإنه يتضمن البنيتين الأخريين للشخصية.

ويكشف الاندماج في التفاعل مع الآخرين، وفي المعاشرة التربوية عن المستوى الثالث من تناسب الإنسان مع نشاطه المربي، وهو يستدعي سهولة ومواءمة إقامة الاتصال مع محدثه، وإمكانية تتبع استجابته والرد عليها من قبله بصورة موائمة، والحصول على الرضا من المعاشرة. وينظر إلى إمكانية إدراك وتأويل استجابة التلاميذ في الصف (الفصل) عن طريق تحليل ما يرد عبر «قناة التغذية الراجعة» من منبهات بصرية وسمعية باعتبارها علامة «الموصل الجيد». ومع أخذ الباحثين بالحسبان أهميةً التنظيمَ الصحيح للمعاشرة التربوية مع الدراسين والطلاب، فإنهم يعيرون اهتماماً خاصاً بالتشكيل الخاص لقدرات المربي الاتصالية، لأنه في الوقت الراهن «لا يعرف بنية المعاشرة التربوية وقوانينها، ولم تتطور لديه القدرات الاتصالية والثقافة بوجه عام» [82، ص11].

إن صلاحية (قابلية) الإنسان واستعداده واندماجه في النشاط التربوي ما هي في الحقيقة سوى ثلاثة جوانب من مواصفاته الذاتية. ومن الطبيعي أن يكون التطابق

التام لتلك المستويات الثلاثة لتناسب صفات الشخصية-الفردية للإنسان مع النشاط التربوي (أي اقتران الصلاحية والاستعداد والاندماج) هو وحده الذي يضمن فعالية أكبر له. إلا أننا نصادف في الواقع مختلف أوجه اقتران مستويات التناسب في ظل الكثير أو القليل من تجلي كل منها. ويوضح الجدول الذي يعرض لاحقاً الاقترانات الممكنة لهذه المستويات من التناسب.

ومما يستدعي الانتباه هو أن تناسب النشاط التربوي قد يتطور نتيجة العمل الموجه نحو غرض معين في كل مستوى من مستويات تجلّيه التي تم تناولها أعلاه. وتتجلى كافة مستويات تناسب المربي مع مهنته ومتطلبات النشاط التربوي بصورة أكثر كمالاً في العمل مع أطفال ما قبل المدرسة وتلاميذ المدرسة الصغار كشركاء في التفاعل أكثر إخلاصاً ونزاهةً وبعداً عن التكلّف والتصنّع.

تناسب الإنسان مع نشاط المربي

طابع التناسب	الصلاحية	الاستعداد	الاندماج
التناسب الكامل	يوجد	يوجد	يوجد
التناسب غير الكامل، والذي يستبعد بسهولة نتيجة الممارسة	يوجد	يوجد	لا
التناسب غير الكامل، والذي يستبعد نتيجة العمل الدؤوب في التربية الذاتية والتكوين الذاتي	يوجد	لا	يوجد
غياب التناسب، ولكنه يمكن أن يتشكل نتيجة التربية الذاتية والتعلم والتدريبات الطويلة	يوجد	لا	لا
غياب التناسب مع النشاط المهني-الإنسان غير صالح مهنياً	لا	لا	لا

معلم مرحلة ما قبل المدرسة والطور المدرسيّ الصغير

تتجلى المواصفات المهنية للمعلم بوصفه ذاتاً للنشاط التربوي في مجموعها، ذلك لأن المعلم كشخصيةٍ وذاتٍ فاعلةٍ بصورةٍ حيوية في التفاعل التربوي هو منظومة كلية ومعقدة. ويمكن دراسة هذه المنظومة كصورة نفسية معمّمة (وليس «بروفيلا») للمعلم وكشكل مجازي لتقديم صورة (image) المعلم الشخصية- المهنية المعمّمة. وتتكون مواصفات هذه الصورة تدريجياً في الوعي الاجتماعي نتيجة الملاحظات والتعميمات الامبيريقية (الخِبْريّة) والنظرية والتجريبية. وخلال ذلك تعرض جميعاً وبشكل أكثر وضوحاً في الصورة النفسية لمعلم التكوين في مرحلة ما قبل المدرسة والطور المدرسي الصغير. فهذا المعلم هو بالتحديد من يملك المواصفات التدريسية- المهنية والشخصية (النفسية - الفردية) المتطورة، والصفات الاتصالية (التفاعلية) بترابطها مقارنة مع معلم أي مستوى أو شكل آخر من مستويات وأشكال التكوين (التكوين المدرسي، التكوين في الدورات التعليمية، التكوين في المعاهد التعليمية العليا) [أتنظر كذلك 83، ص606 -611].

إن ما يقتضي أولوية معلم أطفال ما قبل المدرسة وصغار التلاميذ هذه هو، قبل كل شيء، مسؤوليته تجاه الخصائص النمائية للمتعلمين والتي تعتبر مراعاتها أمراً حتمياً وضرورياً لا نظير له في أيّ من أوضاع التعليم الأخرى. وتقتضيها صعوبات الشكل اللعبي للتعليم الذي يناسب المظهر الرئيسي لنشاط الطفل في مرحلة الطفولة ما قبل المدرسية، وكذلك هدف ومحتوى التعليم المطور والمربي. والأمر الخاص بالنسبة لهذا المعلم هو أنه يجب أن يكون في المقام الأول وفي الوقت ذاته مربياً مسترشداً بالروح الإنسانية. وينبغي أن تكون جهوده بأكملها منصبة نحو تطوير شخصية الطفل بوسائل المادة الدراسية كاللغة الأم (والأجنبية) مثلاً. وبمقتضى ذلك لا يعد تنظيم استيعاب المادة الدراسية، كاللغة، مثلاً، هدفاً بحد ذاته بالنسبة للمعلم. فتلك أداة التطور الاجتماعي والعقلي والشخصي لطفل ما قبل

المدرسة والتلميذ الصغير في السياق العام لنظرية التعليم المطور (ل. س. فيغوتسكي، د. ب. إلكونين، ف. ف. دافيدوف). ومن المهم جداً أن تنعكس شخصية المعلم وحالته واندماجه في التعليم اللعبي لطفل ما قبل المدرسة والتلميذ الصغير تماماً على حالة الأطفال وسلوكهم وتجلياتهم الشخصية ليس في فترة التعليم فقط. بل وفي الأعوام التالية أيضاً.

وتتضمن اللوحة النفسية لمعلم أي من المواد الدراسية المركبات البنيوية الآتية: الصفات الفردية للإنسان، أي خصائصه كفرد-المزاج، المواهب. . إلخ، وصفاته الشخصية، أي خصائصه كشخصية -الجوهر الاجتماعي في الإنسان، وصفاته الاتصالية (التفاعلية)، وخصائصه الموقعيه-الموضعية، أي خصائص وضعه ودوره وعلاقاته داخل الجماعة، والمؤشرات النشاطية (الموضوعات الدراسية-المهنية) والسلوكية الخارجية. وتحدد خصوصية ائتلاف المركبات المذكورة واقترانها اللوحة النفسية للمعلم في كل مرحلة من مراحل التعليم، ولاسيما التعليم والتربية في مؤسسة ما قبل المدرسة.

ولعل بوسعنا أن ننسب الصفات التالية إلى الصفات الضرورية للمعلم الذي يعمل مع أطفال ما قبل المدرسة والتلاميذ الصغار: القوة، التوازن، السهولة الفائقة لحركة الجملة العصبية، الانفتاح المعتدل على الخارج، القوة الانفعالية وقوة الانفعالات (سيطرة الانفعالات الايجابية-الفرح، الرضا. . إلخ)، الثبات (المستوى العالي من العصبية عند المعلم مؤشر خلافي من الوجهة المهنية في مؤسسات ما قبل المدرسية)، مستوى تطور الذكاء ليس أقل من العادي وفق المؤشرات الحسية-الإدراكية-الذاكروية (أي حسب مؤشرات الإدراك والتذكر والتفكير) ومواصفات الانتباه، المستوى العالي من القدرات على التخيل والتصور والفنتازيا.

وفي معرض الإشارة إلى دور صفات المعلم الفردية العمرية-الجنسية من غير الممكن أن لا نتحدث عن التمثيل الضئيل للرجال في هذا النشاط، كما هو الشأن في مهنة التعليم بوجه عام (توجه معطيات ف. سوبكين الانتباه نحو خطر التأنيث الكلي للتكوين [203]). ومن المرغوب فيه أيضاً أن يكون معلم أطفال ما قبل المدرسة وصغار التلاميذ شاباً، إن لم يكن بالسن فبالروح وبطريقة سلوكه حتماً. وهذا مهم بشكل خاص إذا ما أخذ بالاعتبار عدم قدرة الأطفال على تحديد عمر الراشدين بدقة (يبالغون فيه) ودأبهم على أن يكونوا شبيهين بالمحبوبين الشباب.

وعند النظر في صفات الشخصية الضرورية (النفسية-الفردية) للمعلم نؤكد أن بالإمكان أن ننسب إليها في المقام الأول أ- ملاءمة تقويم الذات ومستوى الطموحات، ب- قدراً أمثل من القلق الذي يضمن الحيوية العقلية للمعلم، جـ-التوجه نحو هدف معين، د- معرفة الآخر. وفي المعنى الإنساني العام ينبغي أن يكون المعلم عطوفاً على الناس (على الأطفال)، ورجلاً حميماً وإنسانياً ومهتماً ومخلصاً (ف. أ. سوخوملينسكي)، يأخذ بالحسبان ضعف الحماية الاجتماعية للأطفال (يا. كورجاك)، ويستطيع أن يرى نفسه فيهم، وأن يقف في موقعهم (ش. أ. أموناشفيلي).

ولدى تحديد الصفات الموقعية -الموضعية لمعلم مؤسسة ما قبل المدرسة فإنه من الضروري التأكيد على أهمية مرونة وسهولة تغيير المعلم للأدوار الاجتماعية (أدوار المعلم والمرشد والصديق والأهل.. إلخ) واستعداده لتقبل موقع الطفل. وكما يؤكد ف. ليفي فإن «دور المعلم واضح ومحدّد وبسيط، ولكن... كم ينطوي على أدوارٍ خفيةٍ وغامضةٍ يحمل تجاه الكثير منها إلفةً وميلاً» [103، ص77]. ويبين مخطط مجموعة أدوار المعلم الذي سوف يعرض بعد قليل أن بوسع المعلم من خلال التعليم قبل المدرسي والمدرسي أن يظهر بصفة الحاضنة (الدادا) والراوي

والممثل . . إلخ ومن المهم في هذا الوقت أن يعرف المعلم مجموعة الأدوار والمهن الهامة بالنسبة للأطفال ونعوتها . فرجل الفضاء والعدّاء والجرّاح ومدير المؤسسة ورجل الأعمال . . إلخ كل هؤلاء يُعنى بهم الأطفال ويستهوونهم . ودور القائد المظفر المنتصر يسترعي الاهتمام والسعي نحو القيام به .

مجموعة أدوار المعلم (ف . ليفي)

جدول للتصوير

ويتوجب على المعلم أن يبدي علاقة الاحترام والاهتمام بتلك القيم التي تؤلف مضمون موقع الطفل مهما بدا هذا المضمون بسيطاً أو غير مهم. وهذا المعنى هو ما توضحه رسالة ش. أ. مونا شفيلي إلى أطفال السادسة من العمر الذين قبلوا للتوّفي المدرسة. فالمعلم يتوجه إلى التلميذ كما يتوجه إلى رفيق أو مساعد له، سوف يمضي معه سوياً في عملية التعليم «مرحباً بك أيها العزيز، أنا معلمك، اسمي شافالا الكسندروفيتش. أهنئك لدخولك المدرسة. فقد أصبحت كبيراً. آمل أن نصبح صديقين حميمين، وأن تصادق الأولاد في الصف. . . مدرستنا كبيرة، تتألف من أربعة طوابق وممرات. لقد صرت كبيراً، ولذا يتوجب عليك أن تجد صفك. . . سأنتظرك في الصف. وسأكون مسروراً بالتعرّف عليك. معلمك» [6، ص12]. إن المعلم هو رفيق يفهم الطفل ويحترمه ومدعاة لثقته، وتعكس صفاته الاتصالية (التفاعلية) التي تقتضيها خصائصه الشخصية - الفردية خصائص شركاء المعاشرة التربوية، الذين هم أطفال ما قبل المدرسة وصغار التلاميذ. ومع مراعاة حساسية الأطفال الخاصة نحو التصنع والنفاق فإن من الضروري التأكيد على أهمية صفات المعلم من قبل الإنس والاهتمام الحقيقي بالمعاشرة ذاتها وليس بنتيجتها كعملية تحقق من استيعاب المادة الدراسية. ولضمان عملية المعاشرة بفعالية ومسرة بالنسبة للأطفال، فإن على المعلم أن يتقن مادة تلك المعاشرة، أي «أن يدخل» في عالم أفلام الصور المتحركة والحكايات والكتب والأسطوانات والحوادث التي يعيش فيها الطفل، والأمر الرئيسي هو أن يتقبل هو نفسه هذا العالم. وتظهر الدراسات أن تصورات الكبار عن عالم أطفال ما قبل المدرسة هي تصورات مبسّطة وسطحية وغير دقيقة، وغالباً ما تكون خاطئة. كتب ف. أ. سوخوملينسكي يقول: «والطفولة، وعالم الطفل هو عالم خاص. فالأطفال يحيون تصوراتهم عن الخير والشر، والشرف والعار، والكرامة الإنسانية، ولديهم معايير للجمال، حتى أن عندهم مقياسهم للزمن: ففي سنوات الطفولة يبدو اليوم عاماً، والعام دهراً» [207، ص 4].

ولعلّ من المهم بالنسبة لمعلم أطفال ما قبل المدرسة والتلاميذ الصغار أن يتمتع بأسلوب ديمقراطي في المعاشرة على أساس «الشغف بالنشاط الإبداعي المشترك والميل إلى الصداقة» (ف. أ. كان - كاليك) الذي يقتضي التعاطف الوجداني المشترك. وينبغي في الوقت ذاته الرفض القاطع للاستخفاف بمعاشرة الطفل والتأثير السلبي على «أنا» ه، ونقده بحضور الأطفال الآخرين. ومن الضروري، مثلما يؤكد العديد من الباحثين، وجود مستوى رفيع من تطور صفات الإدراك الاجتماعي لدى المعلم، أي الإدراك وردّ الفعل المناسبين، وفهم الأطفال و«قراءة» حالاتهم وحركات عضلات وجوههم وإيماءاتهم ووضعياتهم وأقوالهم (وخاصة نبرات أصواتهم).

ويحسب الباحثون أن الصفات المهنية - النشاطية ضرورية لمعلم أطفال ما قبل المدرسة والتلاميذ الصغار بدرجةٍ أقلّ مما هي بالنسبة لمعلمي الملاكات الأخرى من المتعلمين. وهذا الوضع ينعكس في الشروط الاجتماعية للناس المسؤولين عن اتجاه المعلمين نحو عملهم- فبعد الانتهاء من الدراسة في المعهد العالي لإعداد المعلمين يذهب الطلاب الأفضل دراسياً في الغالب للعمل في المعاهد التعليمية العليا، والمتوسطون إلى المدارس والمؤسسات قبل المدرسية. ومن غير أن نجادل في الصحة المطلقة للإجراء الأول، فإنّ من غير الممكن بالقطع الموافقة على الإجراء الثاني. صحيح أن من الأسهل على المعلم ذي الإعداد المتوسط أن يعمل مع الأطفال الذين لا يعرفون شيئاً، ولكن هذا ليس من العدالة في شيء بالنسبة للتلاميذ الصغار الذين يندمجون لتوّهم في التعليم، ويترقبون أعجوبة المعرفة، وينتظرون اكتشاف العالم. فالعمل مع أطفال ما قبل المدرسة والتلاميذ الصغار بالتحديد يفرض على المعلم أن يتقن المادة الدراسية بطلاقة. وعلى معلم اللغة، على سبيل المثال، أن يتمتع بثقافةٍ لغويةٍ عاليةٍ، ويلمّ بتنويع وتشذيب وتعددية أوجه الأشكال اللغوية في التعبير عن

الفكرة، وأن يتقن الأساليب المنهجية في التعليم، ويعرف خصائص تنظيم وتوجيه المناهج اللعبية في التعليم (ألعاب الموضوع، الألعاب الدورية «التمثيلية»، الألعاب التمثيلية المحورية، الألعاب القاعدية، حسب د. ب. الكونين)، والتي تتوضع في أساسها المراعاة الدقيقة والملائمة للخصائص العمرية للمتعلمين، وبنية وعيهم الذاتي ونشاطهم العقلي وسلوكهم. ومن الضرورة بمكان أن نتذكر كلمات و. فوندت «اللعب هو ابن العمل»، ولكن الأمر على جانب من الجدية، وخاصة بالنسبة للأطفال. والمطلوب عملياً لهذا السن بالتحديد هو توظيف كافة الإمكانيات التربوية المتاحة والقائمة على خصائص المعلم الأكاديمية والفنية- التعليمية والتنظيمية التي ينبغي أن تظهر في وظائفه التربوية، كالوظيفة الإعلامية والتنظيمية والرقابية. . إلخ.

ويجب أن يكون السلوك الخارجي لمعلم التلاميذ الصغار، وخاصة في المؤسسة ما قبل المدرسية مثالاً للمحاكاة، وأن يستميل إليه الأطفال بتهذيبه وتكوينه وأهليته، وحسن سلوكه ومعاشرته. وعلى التلاميذ أن يكونوا أسرى شخصية المعلم، كمعلم اللغة الأجنبية ، مثلاً، الذي يتكلم بهذه اللغة الجميلة التي لا تزال غير معروفةٍ بالنسبة لهم. وتولف صفات معلم أطفال ما قبل المدرسة والتلاميذ الصغار بمجموعها بنية صورته النفسية. وطبيعي أن هذا نموذج مثالي، ولكن التعامل معه يحملنا على النظر إليه كمثير داخلي للتحسين الذاتي والتطوير الذاتي لكل معلّم.

ويمكن الإشارة في الختام إلى أن ما يسم المربي بوصفه ذاتاً للنشاط التربوي هو ثبات الهدف والحيوية والتنظيم الذاتي والوعي الذاتي التربوي كشكل خاص من أشكال العالم بالنسبة للنشاط الذاتي (في مصطلحات إ. أ. كليموف [90])، والصغات النفسية- الفردية التي تحدّد تناسبه مع النشاط التربوي، وبنية الخصائص

التربوية، والاتجاه التربوي، وملاءمة تقويم الذات، ومستوى الطموحات، ومعرفة الآخر، ومنظومة العلاقات الموجهة نحو منفعة الغير.

وهكذا فإن الإعداد النفسي - التربوي (ب. أ. بروسيتسكي، ف. أ. سلاستينين، أ. ك. ماركوفا، أ. ب. اورلوف، ن. ف. كوزمينا، أ. أ. ريان، ل. م. ميتينا) ينبغي أن يبدأ بتوجيه التلاميذ نحو مهنة المعلم التي تأخذ جميع هذه المواصفات بعين الاعتبار. ويُعدّ تكيف المربي واتجاهه المهنيّين في بداية نشاطه على جانبٍ كبيرٍ من الأهمية. ويتضمن تكوين معلم المستقبل رفع مستوى طموحه المهني على صعيد التطوير والتحسين الذاتيّين.

* * *

يمثل المربي كذاتٍ للنشاط التربوي مجموعة أو خليطاً من الصفات الفردية والشخصية والذاتية على وجه التحديد التي تضمن ملاءمتها مع مطالب المهنة فعالية عمله.

الفصل الثالث

ذات النشاط الدراسي المتعلّمة (التلميذ، الطالب)

1 - المواصفات العمرية لذوات النشاط الدراسي

المتعلم كممثل للمرحلة العمرية

الإنسان الذي يتلقى المعارف في أي نظام تكويني هو إنسان يتعلم. ويشدّد في هذا المفهوم على أن الإنسان يتعلم بمساعدة الآخرين (المعلم، الزميل في الدراسة) بوصفه ذاتاً فاعلةً في العملية التكوينية. ولذا فإنه يتصف بجميع الصفات والخصائص الذاتية المذكورة.

وكل من يتعلم يتمتع بخصائص فردية وشخصية ونشاطية، أي بخصائص الإرهاصات (المقدمات النمطية- الفردية) والقدرات والنشاط العقلي والأسلوب المعرفي ومستوى الطموحات والتقويم الذاتي والقدرة على العمل، وبخصائص تأدية النشاط (التخطيط، التنظيم، الدقة. . إلخ). ويتميز كلّ من يتعلم بأسلوب خاص في النشاط، ولا سيّما النشاط المدرسي، وبعلاقة خاصة بهذا النشاط، أي بالقابلية للتعلّم.

وفي الوقت ذاته يتصف المتعلمون جميعاً في درجة معينة من درجات النظام التكويني بخصائص وصفات أولية عامة ونمطية بالنسبة لهم. وهذا ما يفسر بأن كل درجة تكوينية مرتبطة. كقاعدة عامة، بفترة معينة من حياة الإنسان. فالأطفال في

جميع أنحاء العالم لا يدرسون في المدرسة الابتدائية في عمر أكبر من 10 سنوات (مع أنه في الحالات الاجتماعية المتطرفة، كمحو الأمية مثلاً، يندرج الراشدون ضمن هذه الدرجة من التكوين). وعلاوة على ذلك ينبغي الأخذ بالحسبان خصوصية (شكل ومضمون) درجات التكوين، وأن نربطها ليس بالخصائص العمرية فقط، بل وبقانون جمع وزيادة ومضاعفة الخبرة، وبناء الخبرة الفردية، والقيام بالتخزين الفردي كبنية منظمة للذكاء الشفهي. وبمقتضى ذلك تبرز الذوات النمطية- المجردة «التلميذ»، «الطالب» بفضل الوعي الاجتماعي كتعميمات محددة انطلاقا من هذين الأساسين (العمري والثقافي- الاجتماعي).

التصنيف المرحلي العمري كأساس لتمييز ذوات النشاط الدراسي

التصنيف المرحلي العمري واحدة من مشكلات علم النفس المعقدة والتي تحلّ بأشكال مختلفة (هـ. فالون، ج. بياجيه، و. شتيرن، ب.ب. بلونسكي، ل.س. فيغوتسكي). وسوف نتناول المداخل الأساسية إلى التصنيف المرحلي العمري الذي يعتبر منطلقاً لتعريف الذات النمطية لمختلف درجات نظام التكوين ومستوياته، والنظام المدرسي منه في المقام الأول.

لقد حدد ل.س فيغوتسكي ثلاث مجموعات من المداخل أو المخططات لحل هذه المشكلة. ففي إطار المجموعة الأولى ومع مراعاة المدخل التكويني العضوي يقوم التصنيف المرحلي للطفولة على مراحل التطور النوعي. وينسب ل.س. فيغوتسكي إلى هذه المجموعة أيضاً التصنيف المرحلي القائم على مراحل التربية والتكوين. ويعترف أثناء الحديث عن خطأ هذا المخطط بأن «تجزئة الطفولة على المبدأ التربوي يضعنا على مقربة كبيرة من التجزئة الحقيقية للطفولة إلى فترات منفصلة» [49، ص244] نتيجة خبرة التكوين العملية الضخمة التي تربط هذه المراحل بالتغيرات النمائية. وتتخذ المجموعة الثانية من المداخل (المتعددة جداً) من تغير أي علاقة(خارجية في الغالب)كظهور الأسنان وتبدلها (التسنين) والنضج

الجنسي وغيرها أساساً للتصنيف المرحلي. وتتوجه المجموعة الثالثة من المداخل نحو إبراز ما هو أساسي وجوهري في التطور، كالتغيرات التي تطرأ على الوتيرة والايقاع الداخليين للتطور.

وفي مجرى فهم علم النفس الروسي للتطور النفسي (انظر القسم 2، الفصل 2، الفقرة 2) باعتباره عملية من التناقض الداخلي مرتبطة بنشوء التشكيلات النفسية والشخصية الجديدة تناول ل. س. فيغوتسكي مقتفياً بذلك أثر ب. ب. بلونسكي، الفترات والمراحل والأطوار المحددة ضمن المخطط العام لمنعطفات أو أزمات التطور. وفي هذه الحالة وكمعايير لتعيين حدودها تبرز أولاً - التشكيلات الجديدة التي تصف جوهر كل عمر. «يجب أن يفهم من التشكيلات العمرية الجديدة ذلك النمط الجديد من بناء الشخصية ونشاطها، وتلك التغيرات النفسية والاجتماعيةالتي تطرأ للمرة الأولى في هذه المرحلة العمرية، والتي تحدد بشكل أساسي ورئيسي وعي الطفل وعلاقته بالبيئة وحياته الداخلية والخارجية وكامل مسار تطوره في هذه الفترة» [49، ص248].

ويعتبر ل. س. فيغوتسكي دينامية الانتقال من مرحلة إلى أخرى التي يمكن أن تكون حادةً وحرجةً وبطيئةً وتدريجيةً ولدنةً هي المعيار الثاني. وهكذا فإنه يميز مراحل التطور العمري الثابتة والحرجة: أزمة الولادة، سن الرضاعة (من شهرين حتى نهاية العام الأول)، وأزمة العام الأول، الطفولة المبكرة (1-3 سنوات)، وأزمة العام الثالث، سما قبل المدرسية (3-7 سنوات)، أزمة السنة السابعة، السن المدرسية(8-12سنة)، أزمة العام الثالث عشر، سن البلوغ(14- 18 سنة)، سن العام السابع عشر. ومما يسترعي الانتباه في هذا المخطط هو تلك الأسس المختلفة لتمييز سن ما قبل المدرسة والسن المدرسية (حسب المخطط التربوي) وسن البلوغ (حسب مخطط العلامة الواحدة). بيد أن مدخل توحيد المعيارين نفسه يجعل من هذا التصنيف المرحلي (المتعدد الأعراض حسب د. ب. إلكونين) واحداً من أكثر

التصنيفات المرحلية انتشاراً وفائدةً. وعندما يتخذ د. ب. إلكونين من مخطط ل. س. فيغوتسكي منطلقاً، فإنه يحدد المراحل التي تلي أزمة العام السابع على النحو التالي: أزمة العام السابع، العمر المدرسي الصغير، أزمة العام الحادي عشر - الثاني عشر، المراهقة (مع الإشارة إلى تمييز مرحلة الشباب المبكر). ولقد أقيم هذا المخطط عملياً على الأساس التربوي بشكل كامل.

ومن المهم بالنسبة لعلم النفس التربوي بعامة وتحديد «الصورة النفسية» النمطية للمتعلم في كل مرحلة من مراحل نظام التكوين هو موضوعة د. ب. إلكونين «ما يستدعي في المرحلة الحرجة ظهور التشكيلات الجديدة المناسبة يمثل خطاً عاماً للتطور اللاحق في المرحلة المستقرة» [238، ص54]. وقد لا يستطيع النظام التكويني «اللحاق» بالتغيرات التي تطرأ على تطور الطفل (ل. س. فيغوتسكي)، مما ينجم عنه ظهور أثر صعوبة التربية وانخفاض نسبة النجاح في الدراسة الذي يكمن أحد أسبابه في دينامية التشكل النمائي للطفل.

أما ج. بياجيه فقد اقترب من تعريف الخصائص النمطية للذات في مختلف الأعمار انطلاقاً من تطور الذكاء. وقد اعتمد على منطلقات تظريته: أ) مبدأ التوازن كعلامة ثابتة بين الكل والأجزاء الذي ينزع إليه تطور الذكاء الذي تضمنه العلاقة الارتباطية بين الوظائف (التكيف، الاستيعاب، التلاؤم)، ب) البنيوية، حيث أن البنية هي «منظومة أو كلية عقلية تختلف مبادئ فعاليتها عن مبادئ فعالية الأجزاء التي تتألف منها تلك البنية [150، ص22-23]. ولقد ميّز ج. بياجيه أربع مراحل أساسية لتطور الذكاء عقب تكوّن الذكاء الحسي - الحركي وظهور اللغة، أو «الوظيفة الرمزية» التي تجعل من الممكن استيعابه، الأمر الذي يحدث، في رأيه، من السنة ونصف السنة حتى السنتين. وهذه المراحل هي:

- من السنة ونصف السنة حتى السنتين «تبدأ المرحلة التي تمتد حتى 4 سنوات، وتتميز بتطور التفكير الرمزية وما قبل المفهومي.

- وفي المرحلة من 4 سنوات حتى 7-8 سنوات يتشكل بالاعتماد على المرحلة السابقة التفكير الحدسي (الحسي) الذي تقترب مفاصله المتقدمة كثيراً من العمليات.

- ومن السنة 7-8 حتى السنة 11-12 تتشكل العمليات المحددة، أي التجميعات العملياتية للتفكير التي تتعلق بالموضوعات التي يمكن تلمسها أو التي يمكن الإمساك بها في الحدس.

- ومن السنة 11-12 وعلى امتداد كامل مرحلة الشباب يتكون التفكير الصوري الذي تسمُ تجميعاته الذكاء الانعكاسي الناضج» [173، ص177].

- وإذا ما قارنا الحدود العمرية بين المراحل الواردة في مخططي ج. بياجيه ول. س فيغوتسكي، والتي أقيمت على أسس مختلفة كسن ما قبل المدرسية أو العمر المدرسي الصغير، مثلاً، فمن الواضح أنها تتطابق بشكل عام.

من 4 سنوات حتى 7-8 سنوات	*المرحلة ما قبل المدرسة*	*من 3 سنوات حتى 7 سنوات*
من 7-8 سنوات حتى 11-12 سنة	*المرحلة المدرسية أو العمر المدرسي الصغير*	*من 8 سنوات حتى 12 سنة*

إننا نرى أن هذه الحدود إنما تقيمها قبل كل شيء تجربة العلاقة الارتباطية لتكوين الأطفال واستعدادهم النفسي الداخلي في كل مرحلة مراحله، تلك التجربة الثقافية الاجتماعية التي تراكمت عبر التاريخ في ذاكرة الحضارة الموروثة. ولقد كان ل. س. فيغوتسكي محقاً حين أشار إلى أن المخطط التربوي، أو بعبارة أخرى، الأساس الثقافي- الاجتماعي والتاريخي للتصنيف المرحلي للتطور العمري يظل واحداً من الأسس التي يتفق حولها عملياً جميع الباحثين، ولا سيما أولئك الذين يقفون على أساس تعدد الأعراض في التصنيف المرحلي.

وتطلق تسمية المتعلمين في جميع أنحاء العالم وفقاً لطابع ذلك النظام التكويني على الذين يتعلمون في ظله (التلاميذ، الطلاب...). وضمن هذه

التسميات وتبعاً للعمر ودرجة التعليم يتم تمييز معاني أكثر دقة. وهذا ما يطلق عليه التمييز التاريخي- الثقافي الذي يتوضع في أساس التصنيف المرحلي العمري الثقافي- الاجتماعي للوجود الذاتي للمتعلم. وهو يرتبط بطابع نشاط الطفل في الهيئات (المؤسسات) الاجتماعية للدولة. من هنا تجيء تسميات المراحل حسب درجات التكوين: مرحلة ما قبل المدرسية، المرحلة المدرسية (الابتدائي، المتوسط (الإعدادي)، الثانوي) والمرحلة الطلابية. وهذا ما يدلل على المعايير التربوية للتصنيف المرحلي للوجود الذاتي في المرحلة العمرية من 6 سنوات حتى22-23 سنة. ومن المتعارف عليه هو التصنيف التالي [96، ص39]: ما بعد الحضانة (3-5 سنوات) ما قبل المدرسة (5-7 سنوات) التلميذ الصغير (7 سنوات - 11 سنة)، المراهقة (العمر المدرسي المتوسط) (11- 15 سنة)، الشباب المبكر أو العمر المدرسي الكبير(15- 18سنة)، العمر الطلابي (الشباب المتأخر، النضج المبكر) 17-18سنة - 22-32 سنة (ب.غ. أنانيف).

وعلى هذا فإن الذوات النمطية لكل مرحلة من مراحل التكوين هذه هي المرحلة ما قبل المدرسية، والمرحلة المدرسية الأولى (العمر المدرسي الصغير)، والمراهقة، والمرحلة المدرسية الأخيرة (العمر المدرسي الكبير) والمرحلة الطلابية. ومما يلاحظ في هذا الشأن هو أن كل مرحلة عمرية في حياة المرء تحددها مجموعة كثيرة من العوامل التي تبدو بوصفها مؤشراً لها. ويذكر د.ب. إلكونين ثلاثة مؤشرات أساسية: «إن سناً ما في حياة الطفل، أو المرحلة التي تناسب تطوره هي المرحلة المغلقة نسبياً التي تتحدد أهميتها قبل كل شيء بموقعها وأهميتها الوظيفية على المنحنى العام لتطور الطفل، وكل سن أو مرحلة تتميز بالمؤشرات التالية:

1- بحالة اجتماعية معيّنة للتطور أو بذاك الشكل المشخص من العلاقات التي يقيمها الطفل مع الراشدين في هذه المرحلة.

2- بنمطٍ أساسيٍّ من أنماط النشاط (ثمة عدد من أنماط النشاط المختلفة التي تسم مراحل معينة من تطور الطفل).

3-بتشكيلات نفسيةٍ أساسيةٍ جديدةٍ (فهي توجد في كلّ مرحلة بدءاً من العمليات النفسية المنفصلة حتى صفات الشخصية)» [238، ص 42].

ويرى د. ب. إلكونين أن هذه المؤشرات توجد في علاقات معقدة من التفاعل والتأثير المتبادل. غير أنه إذا كانت التشكيلات الجديدة، عند ل. س. فيغوتسكي، هي المعيار الأساسي للتطور، فإن هذا المعيار بالنسبة لكلّ من د. ب. إلكونين وف. ف. دافيدوف اللذين طورا نظرية النشاط هو النشاط الرئيسي. ويعدّ أ. ف. بتروفسكي أن المعيار المحدد هو الحالة الاجتماعية للتطور، وبصورة أدق، البيئة الواعية للوحدة الاجتماعية. والمهم بالنسبة لعلم النفس التربوي في مدخل بتروفسكي هو الجانب النفسي- الاجتماعي للتصنيف المرحلي العمري الذي يشترط وجود مفاهيم البيئة الساكنة والمتحولة وصلات تطور الشخصية مع خصائص البيئة وتبدل عمليات التكيف وتحولها مع الوحدة والبيئة والتفرد فيهما والتكامل اللاحق.

ويؤكد أ. ف. بتروفسكي: «أن انتقال الشخصية إلى مراحل جديدة من التطور في ظلّ هذه الشروط لا تتحدّد بتلك القانونيات النفسية التي عبّرت عن لحظات الحركة الذاتية للشخصية المتطورة، بل إنها، على العكس، تتحدد باندماج الفرد من الخارج في مؤسسة التنشئة الاجتماعية هذه أو تلك، وإنها تتوقف على التغيرات الموضوعية داخل هذه المؤسسة التي يتبدى ارتباط الشخصية بها في تشكلها. ولمجرد أن يقيم المجتمع المدارس، فإنه تظهر السن المدرسية كمرحلة من مراحل تطور الشخصية» [168، ص 21].

وحسب طابع تغير النمط الأساسي لنشاط الطفل في مختلف حالات تطوره الاجتماعية، أي على أساس النشاط حدد د. ب. إلكونين المراحل العمرية للتطور النفسي وستة من أوجه (أنماط) النشاط: 1 - المعاشرة الانفعالية- المباشرة مع

الراشدين، 2 -النشاط المادي-ا لتلمسي، 3 - اللعب التمثيلي، 4 - النشاط المدرسي، 5- المعاشرة الشخصية- الوديّة، 6 - النشاط المهني - الدراسي. وفي هذا الشأن فكما يشير د. إ. فيلدشتين بحق إلى أن المعاشرة الشخصية- الوديّة التي تبدو كنشاط رئيسي في المراهقة، حسب د. ب. إلكونين، يجب أن تندرج في النشاط الهام والمرغوب اجتماعياً. وينبغي النظر إليه كنشاط رئيسي حقيقي في هذه السن [219، ص93 - 103].

وتنضوي أوجه النشاط المذكورة إما ضمن مجموعة النشاطات التي يحدث في داخلها استيعاب أساليب الفعل التي أوجدها المجتمع، أي النشاطات ضمن منظومة علاقات «الطفل- المادة الاجتماعية»، وإما ضمن مجموعة النشاطات التي يحدث في داخلها توجه سريع في الأفكار الأساسية للنشاط الإنساني، واستيعاب المسائل، ودوافع وقواعد العلاقات بين الناس، أي النشاطات ضمن منظومة علاقات «الطفل - الراشد الاجتماعي». ففي المجموعة الأولى «الإنسان - المادة» تندرج أوجه النشاط: الثاني والرابع والسادس. وفي المجموعة الثانية «الإنسان - الإنسان» تنضوي أوجه النشاط: الأول - والثالث والخامس. ويدعى التناقض أو التباين بين ما تم استيعابه في مختلف منظومات العلاقات الأزمة. وقد أطلق د. ب. الكونين على هذا القانون العام لتناوب منظومات العلاقات وأوجه النشاطات القانون الدوري [238، ص74-75].

ويعتمد النظر إلى التلميذ والطالب بوصفهما ذاتي النشاط الدراسي على أطروحات د. ب. الكونين: النشاط الرئيسي للطفل (اللعب، النشاط الدراسي، المعاشرة الشخصية، . . إلخ) يحدث ضمن وسط اجتماعي معين وفي ظلّ حالة التطور، الأمر الذي يؤدي في المحصلة إلى نشوء تشكيلات نفسية وشخصية جديدة. وينبغي الأخذ بالحسبان أيضاً أنه «. . . في مجرى التطور التاريخي تتغير الشروط الاجتماعية العامة التي يتطور من خلالها الطفل، ويتغير مضمون التعليم

ومناهجه، كل ذلك لا يمكن إلا أن يؤثر في تغير المراحل العمرية للتطور. فكل سن تعتبر مرحلة خاصة نوعياً من التطور النفسي وتتصف بالعديد من التغيرات التي تؤلف بمجموعها بنيات خاصة لشخصية الطفل في هذه المرحلة من تطوره» [43، ص43 - 44].

وتحدد أهمية كل مرحلة عمرية بمكانتها في الدورة العامة لتطور الطفل. ويؤكد أ. ن. ليونتيف في معرض الحديث عن خصوصية التطور داخل المراحل وفيما بينها أن داخل المرحلة يتحقق اتجاهان أساسيان: من تغير دائرة العلاقات الحيوية إلى تطور الأفعال والعمليات، وبالعكس- من إعادة بناء هذه الوظائف والعمليات إلى النشاط الجديد. ويحدث بين المراحل دخول النشاط المادي في دائرةٍ جديدةٍ من العلاقات الاجتماعية. من هنا تنبع النزعة إلى النظرة التكوينية لكل سنٍ باعتبارها مرحلة من التطور الكلي للشخصية كذات للمعرفة والمعاشرة والعمل. ووفقاً لمعطيات بحوث مدرسة ب. غ. أنانيف النفسية، فإن التطور ذاته يحمل طابعاً تراجعياً - تطورياً. وكما سبقت الإشارة فإن التطور يتم وفق خطوط أساسية من الصيرورة العقلية والشخصية والنشاطية للطفل. وهذه الخطوط لا ينفصل بعضها عن بعض، مما يسبب ويحدد تطور الإنسان بوجهٍ عامٍ بوصفه شخصيةً وذاتاً للنشاط.

2 - التلميذ بوصفه ذاتاً للنشاط الدراسيّ

التلميذ الصغير بوصفه ذاتاً للنّشاط الدراسيّ

التلميذ الصغير هو بداية الوجود الاجتماعي للإنسان بوصفه ذاتاً للنشاط الدراسي في هذه الحالة. ويتميز التلميذ الصغير في هذه الصفة بالاستعداد لهذا النشاط قبل أي شيء آخر. وهذا ما يتحدد بمستوى التطور الفيزيولوجي (المورفولوجي- التشريحي) والنفسي والعقلي في المقام الأول الذي يكفل إمكانيته على التعلم. وفي دراسات ل. إ. بوجوفيتش [28] و د. ب. الكونين [238]

و ن . غ . سالمينا [196] و ن . إ . غوتكينا [60] وصف للمؤشرات الأساسية لاستعداد الطفل للمدرسة: تشكل موقعه الداخلي والوظيفة الرمزية والإرادية وإمكانية التوجه في نظام القواعد . . . إلخ . ويعني الاستعداد للتعليم المدرسي تشكل العلاقة بالمدرسة والتعلم والمعرفة كفرحة الاكتشاف والدخول إلى عالم جديد، عالم الكبار . وهو الاستعداد للواجبات الجديدة والمسؤولية تجاه المدرسة والمعلم والصف (الفصل) . فانتظار ما هو جديد والاهتمام به يؤلفان أساس الدافعية إلى الدراسة عند التلميذ الصغير . إذ أن على الاهتمام بالتحديد كشعور انفعالي للحاجة المعرفية تقوم الدافعية الداخلية إلى النشاط الدراسي، عندما «تلتقي» الحاجة المعرفية للتلميذ الصغير بمضمون التعليم الذي يستجيب لتلك الحاجة .

إن منظومة التوقعات، شأنها شأن تشكل مقدمات التفكير العلمي المفهومي تتوضع في أساس الاستعداد الذي يفهم كحصيلة للتطور النفسي السابق عند الطفل، ونتيجة نظام التربية والتعليم في الأسرة وروضة الأطفال بأكمله . ويتعين استعداد الطفل للمدرسة بتلبية مجموعة من المطالب . وإلى هذه المطالب ينتمي : التطور الجسمي العام للطفل وامتلاك حجمٍ كافٍ من المعارف، ومهارات «حياتية» للخدمة الذاتية، وحسن السلوك والمعاشرة والعمل البسيط، واللغة، ومقدمات الإلمام بالكتابة (تطور العضلات الصغيرة لكفّ اليد)، وإمكانية التعاون والرغبة في التعلم . هذا وتتشكل الصفات العقلية والشخصية والنشاطية الضرورية للتلميذ بوصفه ذاتاً للنشاط الدراسي منذ لحظة الولادة تماماً، ويتوقف دخول الطفل إلى الحياة المدرسية وعلاقته بالمدرسة ونجاحه في التعليم واندماجه في النشاط الدراسي على مستوى تشكل تلك الصفات إلى درجة كبيرة [143] .

وفي المدرسة الابتدائية تتشكل لدى التلميذ الصغير العناصر الأساسية للنشاط الدراسي الرئيسي في هذه المرحلة، والمهارات والإمكانيات الدراسية الضرورية . ففي هذه المرحلة تتطور أشكال التفكير التي تؤمن استيعاب منظومة

المعارف العلمية فيما بعد، وتطور التفكير النظري العلمي. وهنا تتكون مقدمات التوجه المستقل في الدراسة، وفي الحياة اليومية. وتجري في هذه المرحلة إعادة البناء النفسي التي «لا تتطلب من الطفل جهداً عقلياً كبيراً فقط، بل وقوة جسمية كبيرة على التحمل» [43، ص71]. ويتسم التلميذ الصغير بسيطرة الحيوية الخارجية أو العملية في مصطلحات أ. أ. لوبلينسكايا، وأن قوة هذه الحيوية كبيرة جداً إلى الحدّ الكافي. ولقد حدد الباحثون مجموعة كاملة من الصعوبات التي يصادفها التلميذ الصغير الذي يحتل موقعاً حياتياً جديدا، أي موقع التلميذ بوصفه ذاتاً. وهذه صعوبات النظام الحياتي الجديد والعلاقات الجديدة مع المعلم [143]. وفي هذا الوقت كثيراً ما تستبدل الفرحة الأولى بالتعرّف على المدرسة باللامبالاة والخمول اللذين يَسْتدعيهما غياب إمكانية تجاوز تلك الصعوبات، ولذا فإن من المهم أن يراعي المعلم التشكيلات النفسية الأساسية الجديدة التي تظهر في هذا العمر - الإرادية والخطة الداخلية للأفعال والانعكاسية التي تتجلى لدى إتقان أي مادة دراسية. هذا ويشرع الطفل في هذه المرحلة بوعي ذاته بوصفه ذاتاً للدراسة.

إن النشاط الدراسي الذي يشمل الإلمام بالمعارف الجديدة وإمكانيات حلّ المسائل المتنوعة والفرحة بالتعاون الدراسي وتقبل نفوذ المعلم هو النشاط الرئيسي في هذه المرحلة من تطور الإنسان الذي يجد نفسه ضمن النظام التكويني (أ. ن. ليونتيف، د. ب. الكونين، ف. ف. دافيدوف). ووفقاً لما يراه أ. ن. ليونتيف فإن النشاط الرئيسي هو النشاط الذي لا يشغل فترة طويلة وحسب، بل وإنما هو النشاط الذي في سياقه أ- تتكون أوجه النشاط الجزئية الأخرى، ب - يتطور الذكاء كمجموعةٍ من الوظائف الحسية - الإدراكية ووظائف الذاكرة والانتباه، جـ- تتشكل شخصية ذات النشاط. ففي النشاط الدراسي للتلميذ الصغير تتكون أوجه النشاط الجزئية من مثل القراءة والكتابة والعمل على الحاسوب، والنشاط الفني، وبداية

النشاط التصميمي- التركيبي. ولقد قدّم غ. أ. تسوكرمان وصفاً كاملاً للنشاط الرئيسي (انظر الملحق).

والتلميذ الصغير بوصفه ذاتاً للنشاط الدراسي هو نفسه يتطور ويتشكل فيه من خلال ما يستوعبه من أساليب في التحليل والتركيب والتعميم والتصنيف. وفي ظل شروط المطور والهادف فإن هذا التشكل يتم، حسب رأي ف. ف. دافيدوف، على نحو أسرع وأكثر فعالية بفضل تنظيم وتعميم استيعاب المعارف. وفي هذا الصدد يؤكد د. ب. إلكونين «أن النشاط الدراسي هو النشاط الرئيسي في السن المدرسية لأنه أولاً- تقام عبره العلاقات الأساسية للطفل بالمجتمع، ثانياً- يتم فيه تشكل الصفات الأساسية لشخصية الطفل في السن المدرسية والعمليات النفسية المنفصلة على حد سواء» [237، ص84]. وفي النشاط الدراسي للتلميذ الصغير تتشكل علاقته بنفسه وبالعالم والمجتمع وبالناس الاخرين. والأمر الرئيسي هو أن هذه العلاقة تتم بشكل أساسي عبر هذا النشاط، كالعلاقة بمضمون التعليم ومناهجه وبالمعلم والصف والمدرسة .

ولعل من المهم أنه تبعاً لتغير شروط الحياة والانتقال من الأسرة أو روضة الأطفال إلى المدرسة يتغير لدى الطفل الصغير إلى حد ما النفوذ المسيطر. فإلى جانب نفوذ الأهل يظهر نفوذ المعلم «هكذا قالت المعلمة!» -بهذا يحتج الطفل على قول أمه القطعي. وفي نهاية المدرسة الابتدائية، حيث تنتهي المرحلة الأساسية من التكيف كطورٍ كبيرٍ من التطور (أ. ف. بتروفسكي)، يصبح التلميذ ذاتاً ليس للنشاط الدراسي فحسب، بل، وهذا مهم للغاية، وذاتاً للتفاعل النشط مع الآخرين. وهنا يصبح التلميذ الصغير مراهقاً.

المراهق بوصفه ذاتاً للنشاط الدراسي

تلعب المعاشرة مع الأتراب في مجرى النشاط الدراسي الخاص بالمراهق دوراً قيادياً في السن المدرسية المتوسطة (المراهقة: من 10، 11 سنة حتى 14، 15 سنة).

ويحتوي النشاط الخاص بأطفال هذه السن أوجهاً متعددة كالنشاط الدراسي والنشاط التنظيمي والاجتماعي والنشاط الرياضي والنشاط الفني والنشاط العملي، ولدى ممارسة هذه الأوجه من النشاط المفيد تنشأ نزعة واعية إلى الإسهام في العمل الضروري اجتماعياً عند المراهقين، وتضحي هامة من الناحية الاجتماعية [144]. فالمراهق يتعلم المعاشرة في مختلف الجماعات مع مراعاة ما يعمل به من قواعد للعلاقات المتبادلة، وانعكاس السلوك الخاص، والقدرة على تقويم إمكانيات «أناه». وهذا العمر الانتقالي من الطفولة إلى الرشد هو أكثر الأعمار تعقيداً، حيث تنشأ التشكيلة النفسية الشخصية المركزية الجديدة، وهي الشعور بالرشد.

وتكمن الفعالية الاجتماعية الخاصة بالمراهق في إمكانيته الكبيرة على الإدراك وحساسيته نحو استيعاب القواعد والقيم وأساليب السلوك التي تسود عالم الراشدين وتحكم علاقاتهم. وتشير إحدى الدراسات الرئيسية التي قام بها د. إ. فيلدشتين وتناول من خلالها المراهقة إلى أن النضج الاجتماعي للإنسان، وبناء معرفته الذاتية وتقرير مصيره الذاتي بوصفه ذاتاً فاعلةً ونشيطةً تتحدد بتحويل الموقع العام لـ «الأنا» بالنسبة للمجتمع إلى موقعين يحل كل منهما مكان الآخر، وهما موقع «الأنا في المجتمع» وموقع «الأنا والمجتمع» [220، ص127]. والمهم في هذا الصدد هو أن المراهقة كغيرها من المراحل العمرية غير متجانسة وتتألف من مراحل. ويميز د. إ. فيلدشتين في هذه الفترة ثلاث مراحل: المرحلة الموضعية-المتقلبة (10-11سنة). حيث تتفاقم الحاجة إلى اعتراف الراشدين، والمرحلة الحقوقية-المعنوية (12-13سنة) التي تتميز بالحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي والنشاط المفيد والمرغوب اجتماعياً، مما يعبر عنه في الصيغة الكلامية «وأنا أيضاً لي الحق، أنا أستطيع، يجب علي»، والمرحلة الفعالة-التأكيدية (14-15سنة)، حيث يسيطر استعداد المراهق لإظهار ذاته واستخدام قواه [220، ص131-138]. ويشير ف. أ. كاراكوفسكي إلى أن ما يخص المراهق الصغير

هو الحاجة إلى المكانة المستحقة داخل جماعة الأتراب وفي الأسرة، والحرص على أن يكون له صديق، والسعي إلى الابتعاد عن العزلة سواء داخل الصف أو في الجماعة الصغيرة، والاهتمام الزائد بمسألة «العلاقة بين القوى» داخل الصف، والحرص على أن يدير ظهره إلى كل ما يمت للطفولة بصلة وغياب هيبة السن، والنفور من المحظورات الباطلة، والحساسية تجاه هفوات المعلمين، وإعادة تقويم إمكانياته التي يفترض أن تستغل في المستقبل البعيد، وغياب التكيف مع الإخفاقات والمكانة «الأسوأ»، والنزعة إلى الاستسلام للأحلام، والخوف من تدنيس الحلم، والإصرار على تطابق الكلمة مع الفعل، والاهتمام الزائد بالرياضة، والولع بالتجمع، والشغف بالفن السينمائي. وإلى جانب ذلك يتصف المراهق الصغير بالقابلية العالية للتعب التي يعبر عنها الانفعال، وأحياناً الحدة في الأحكام (إلى درجة الفظاظة). ويبدأ الدارسون حتى نهاية فترة المراهقة الأولى بوعي ضرورة الاختيار المستقل لمنهج التكوين اللاحق مما يستدعي تشكّل الاهتمامات والايثارات الثابتة إلى حد كافٍ، والتوجه في مختلف مجالات العمل والنشاط المفيد اجتماعياً.

وإذا كان النشاط الرئيسي بالنسبة للتلميذ الصغير هو النشاط الدراسي (الدخول فيه، تقبل دور ذات هذا النشاط تشكل الدوافع الدراسية، تمثل مضمونه المادي وبنيته. . إلخ)، فإنه بالنسبة لتلميذ العمر المتوسط (المراهق) يتمثل في النشاط المفيد اجتماعياً بأشكاله المتنوعة، الذي تظهر في سياقه المعاشرة الشخصية-الودية مع الأتراب، والمهم جداً مع ممثلي الجنس الآخر. وإذاك يصبح النشاط الدراسي كما لو أنه فعالية محققة؛ فهو «يضمن» فردية المراهق. إنه يؤكد ذاته في خصائص اختيار وسائل النشاط الدراسي وأساليبه. وإن التكيف مع وحدة جماعية جديدة، والفردية في وحدةٍ أخرى معروفة من ذي قبل والتكامل اللاحق فيها في آن معاً عمليات اجتماعية-نفسية متشابكة بصورة معقدة على جانبٍ كبيرٍ من الأهمية بالنسبة للمراهق. وأن يجد نفسه في نفسه وفي الآخرين، إنما هي الحاجة الأساسية لهذا العمر التي يتم وعيها أو تتحقق بصورة حدسية.

وتتمثل القيمة الرئيسية لمراهق هذا العمر في منظومة العلاقات مع الأتراب والراشدين، ومحاكاة «المثال» الذي يعيه أو الذي يحتذي به بصورة غير واعية، والانطلاقة نحو المستقبل (الاستخفاف بالحاضر). وحين يدافع المراهق عن استقلاله، فإنه يشكل ويطور وعيه الذاتي على أساس الانعكاس، وصورة «الأنا» وعلاقة «الأنا» الواقعية بـ «الأنا» المثالية. وعلى أساس عقلنة العمليات النفسية يحدث تغير نوعي على خط المزيد من الإرادية وغير المباشرة.

وترتبط مرحلة الفتوة هذه بطور الفردية الكبير الذي، كما يقول أ. ف. بتروفسكي، «يتصف بالبحث عن الوسائل والأساليب من أجل تعيين فرديته... والمراهق، إذ يوظف، تبعاً لذلك، قدرته إلى حد قصي كيما يبدو مثالياً في نظر خلانه، فإنه يستنفر جميع موارده الداخلية من أجل التحويل النشاطي لفرديته (سعة الاطلاع، النجاحات الرياضية، «المحنك» في العلاقات بين الجنسين، الشجاعة التي تصل إلى حد التبجح، الأسلوب الخاص في الرقص.. إلخ)، ويكثر البحث عن سندٍ في مجموعةٍ من الأشخاص الذين يستطيعون أن يضمنوا شخصنته المثالية» [167، ص22]. وفي ذات الوقت تنجز كافة الأطوار الجزئية الثلاثة: التكيف والفردانية والتكامل.

ويتسم المراهق بوصفه ذاتاً للنشاط الدراسي بالنزعة إلى تأكيد موقعه الاستثنائي الذاتي و«فرديته»، وبالسعي (الذي يظهر بشكل خاص عند الصبيان) إلى التميز بشيء ما. وقد يقوي هذا الدافعية المعرفية إن ارتبط بمضمون النشاط الدراسي -بمادة ووسائل وأساليب حل المسائل الدراسية. وتندرج النزعة إلى «الاستثناء» ضمن الدافعية إلى الإنجاز حينما تتبدى في مكوناتها كـ «المكافأة» و«النجاح». وتنعكس الدافعية الدراسية كوحدة للدافعية المعرفية والدافعية إلى الإنجاز عند المراهق عبر دوافع الوجود الاجتماعي والجماعي ذات القيمة الشخصية الضيقة والفاعلة واقعياً. وتتجه الفاعلية الاجتماعية لدى المراهق نحو استيعاب

القواعد والقيم وأساليب السلوك، مما يجعلها تستجيب لإرضاء هذه الدوافع باعتبار أنها، أي الفاعلية، تقدم في مضمون النشاط الدراسي. ولهذا السبب بالتحديد يؤكد علم النفس التربوي على أهمية تحقيق مبادئ التعليم التي تبعث الحيوية في النشـــاط العقلي عند المراهق: إشـكاليته، حواريته، فردانيته، الأشكال المؤثرة -الفاعلة في تنظيم الاستيعاب. وعلى مضمون النشاط الدراسي أن يشتمل في السياق الثقافي الاجتماعي العام على الأدب المعاصر والموسيقا والرسم والرقص، كما في الشروط الراهنة للعلاقات الاجتماعية-الاقتصادية، والحيوية- اليومية.

ولعل العلاقة بالنفوذ أمر خاص بسن المراهقة. فإذا كان نفوذ المعلم في العمر المدرسي الصغير ليس أقل من نفوذ الأسرة من حيث الأهمية، فإن مشكلة نفوذ الراشد بالنسبة للمراهق ليس واضحاً بذاته. فمن ناحية أولى يبدو موقع المراهق «الأنا-الراشد» كما لو أنه يقابل موقع الراشدين. ومن ناحية ثانية فإن نفوذ الراشدين يظل عاملاً هاماً في حياة المراهق. وتساعد الأمور التالية على الاحتفاظ بنفوذ الراشد (المعلم): 1- ثبات الوضع الاجتماعي للمراهق، فقد كان وسيبقى تلميذاً، 2 - تبعيته المادية الكاملة للأهل الذين يلعبون إلى جانب المعلمين دور المربي، 3-غياب القدرة لدى المراهق على الفعل بشكلٍ مستقلٍ» [43، ص111].

ومما هو خاص بالمراهق بوصفه ذاتاً للنشاط الدراسي لا يتمثل في دافعيته وموقعه وعلاقته وتصور الأنا فقط، وإنما في مكانته في الحياة خلال مرحلة من مراحل التكوين المستمر ذي المراحل المتعددة. فهو من أجل ذاته يحل ويتنبؤ بشكل استمرارية هذا التكوين حين يتوجه تبعاً لذلك نحو قيمة التعلم أو النشاط العملي والعمل الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين. وعند التوجه إلى التعلم ينتقل المراهق إلى وضع التلميذ الكبير. والتلميذ الكبير بوصفه ذاتاً للنشاط الدراسي هو إنسان اختار (أو أنه خضع لاختيار المحيط المرجعي بالنسبة له) أن يواصل تعلمه. وهذا بالضبط هو ما يحدد خصوصيته بوصفه ذاتاً.

التلميذ الكبير بوصفه ذاتاً للنشاط الدراسي

يدخل التلميذ الكبير (مرحلة الشباب المبكر من 14، 15 حتى17 عاماً) في حالة اجتماعية جديدة من التطور فور انتقاله من المدرسة المتوسطة إلى الصفوف المدرسية العليا أو إلى مؤسسات تعليمية جديدة، كمعاهد التكوين المهني وغيرها. وما يميز هذه الحالة ليست الجماعات الجديدة فحسب، بل، وهذا أمر رئيسي، التوجه نحو المستقبل: نحو اختيار نمط الحياة والمهنة ومجموعات الناس المرجعية. وما تملي ضرورة الاختيار هي الوضعية الحياتية نفسها، وما يحث عليه الأهل ويوجه إليه من قبل المؤسسة التعليمية. وهكذا تكتسب الفعالية التوجيهية-القيمية أهمية أساسية في هذه المرحلة. وترتبط بالنزعة إلى الاستقلال الذاتي والحق في أن يكون هو نفسه. ويؤكد إ. س. كون «أن علم النفس المعاصر يطرح سؤالاً حول الاستقلال الذاتي للأطفال الذين يكبرون بشكل محسوس، وذلك بتمييزه الاستقلال الذاتي السلوكي (حاجة الشاب وحقه في حل المسائل التي تخصه شخصياً بصورة مستقلة)، والاستقلال الذاتي الانفعالي (الحاجة والحق في أن يكون له ارتباطاته الخاصة التي يختارها بمعزلٍ عن الأهل)، والاستقلال الذاتي الخلقي والقيمي (الحاجة والحق في الآراء الخاصة والوجود العملي لأمثالها» [43، ص154]. وتكتسي الصداقة والعلاقات بله وتستبدل أحياناً بالأشكال المتعددة التي تتخذها علاقات الحب. يقول م. يو. كوندراتيف: «تكتسب العلاقات وتكتيك حياة «الرشد» المستقبلية. وتقوم وتختبر من قبل الشباب والفتيات» [93، ص52].

وفي هذه المرحلة يشرع التلاميذ الكبار بوضع الخطط الحياتية ويفكرون باختيار المهنة بصورة واعية. وهذا الاختيار لا يمليه التوجه نحو المتطلبات الاجتماعية للاعتراف ومجال النشاط الذي يمكن أن يكون الإنسان فيه مفيداً إلى الحد الأقصى للمجتمع، كالطبيب والمربي والباحث فحسب، بل وحالة السوق والفائدة والقيمة العملية لهذه المهنة في الحالة المشخصة للتطور الاجتماعي في

البلاد. إن الساعين نحو هدف معين والمتحمسين حقاً من أبناء 15-17 سنة هم وحدهم الذين يحتفظون بالثقة في الدعوة إلى طريق التكوين المهني اللاحق، وتقرير المصير الذاتي الشخصي الذي يرتبط بنمط المؤسسة التعليمية ارتباطاً وثيقاً [54، 55].

إن الحاجة إلى تعزيز المصير الذاتي التي تظهر على حدود سن المراهقة والشباب (ل. إ. بوجوفيتش) لا تؤثر في طابع النشاط الدراسي للتلميذ الكبير فقط، بل وإنها تحددها في بعض الأحايين. وهذا ما يتصل قبل كل شيء باختيار المؤسسة التعليمية والصفوف ذات الإعداد المعمّق وبإهمال مواد هذه الدورة أو تلك: الإنسانية أو العلمية الطبيعية. وغالباً ما يعرب التلميذ الكبير عن ذلك على نحو: «الرياضيات ليست ممتعة بالنسبة لي، وسوف لن أدرس الرياضيات والفيزياء أبداً... إنني أحب التاريخ، وهذا هو ما أحتاج إليه في حال الاستمرار بالدراسة». وهذا هو تعبير عن اتجاه الشخصية وتصور الذات في المستقبل، وتوجيه مهني من جهة، ولكنه عدم تنفيذ مطالب منهج التكوين العام للمؤسسة التعليمية، وأساس لعدم الرضا والشكوى من جانب المعلمين والأهل، وتربة خصبة للصراعات من جهة ثانية. «ومثل هذا الموقف هو بوجه عام أكثر «رشداً»، ولكن كثيراً ما تتجلى عندئذ نزعة تقنية عملية بدائية إلى حد ما، ولاسيما الاستخفاف بالفروع الإنسانية، ذلك لأنها ليست ذات نفع في المستقبل» [92، ص84].

وينظر م. ر. هينزبورغ إلى تحديد اختيار المهنة وثباته بإعتبارهما مقياسين «لتحديد المستقبل» الذي هو، بدوره، أحد المؤشرات الأساسية التي تميز المستقبل المعنوي للتلميذ الكبير. أما المؤشر الثاني -التكافؤ- فإنه يوحد التشبع القيمي للجاذبية الانفعالية وفعالية المستقبل المعنوي [54، 55].

وما يميز التلميذ الكبير بوصفه ذاتاً للنشاط الدراسي بفعل خصوصية الحالة الاجتماعية للتطور الذي يوجد فيها هو المحتوى الجديد نوعياً لهذا النشاط. أولاً-

إلى جانب الدوافع المعرفية الداخلية إلى استيعاب المعارف تظهر في المواد الدراسية التي تحمل قيمة معنوية شخصية دوافع اجتماعية عريضة وخارجية شخصية ضيقة، تحتل الدوافع إلى الإنجاز من بينها أهمية كبرى. وإن الدافعية الدراسية تتغير بنيتها لأن النشاط الدراسي ذاته هو بالنسبة للتلميذ الكبير لإنجاز الخطط المستقبلية الحيوية. والتعلم باعتباره نشاطاً موجهاً نحو استيعاب المعارف يميز القلة من الدراسين. ويعتبر التوجه نحو النتائج دافعاً داخليا أساسياً للأغلبية منهم.

إن المادة الأساسية للنشاط الدراسي للتلميذ الكبير، أي ما يتوجه نحوه هذا النشاط، هي التنظيم البنيوي والتركيب الكامل وترتيب الخبرة الفردية على حساب توسيع وإضافة وإدخال معلومات جديدة. ويؤلف تطور الاستقلالية والمدخل الإبداعي إلى الحلول وإمكانية استخدام هذه الحلول، وتحليل ما هو مطروح والتفكير به بشكل نقدي وبصورة بناءة مضمون النشاط الدراسي للتلميذ الكبير.

ويتشكل لدى التلميذ الكبير شكل خاص من أشكال النشاط الدراسي. ويتضمن هذا الشكل عناصر التحليل والبحث في المجرى العام للإتجاه المهني الذي أدرك على نحوٍ ما أو يدرك كضرورةٍ لا مناص منها، وتقرير المصير الشخصي. وتتمثل التشكيلة النفسية الجديدة الأهم لهذا العمر في أن إمكانية التلميذ على وضع الخطط الحياتية، والبحث عن وسائل إنجازها تحدد خصوصية مضمون نشاطه الدراسي (د. إ. فيلدشتين). فالنشاط الدراسي هو نفسه يصبح وسيلةً لإنجاز هذه الخطط «مبتعداً» بشكل أكثر وضوحاً عن موقع النشاط الدراسي. ومن المهم أنه إذا كان نفوذ المعلم ونفوذ الأهل بالنسبة للمراهق يتوازنان حين يكتملان بنفوذ الأتراب، فإنّ نفوذ معلم المادة لوحده يتميّز بالنسبة للتلميذ الكبير عن نفوذ المدرسة. ويتنامى نفوذ الأهل الذين يسهمون في تقرير المصير الشخصي للتلميذ الكبير.

إن استعداد الدارس إلى تقرير المصير المهني والشخصي يحوي منظومة من التوجهات القيمة التي تعبر بوضوح عن التوجه المهني والميول المهنية، والأشكال المتطورة من التفكير النظري وامتلاك مناهج المعرفة العلمية والقدرة على التربية الذاتية. وهذه هي المرحلة الختامية من تشكل الشخصية ونضجها حينما يبرزعلى نحو كامل نشاط التلميذ التوجهي-القيمي. وفي هذا العمر تتشكل لدى التلميذ على أساس نزعته إلى الاستقلال الذاتي بنية كاملة من الوعي الذاتي، ويتطور الانعكاس الشخصي، وتدرك الخطط الحياتية والآفاق المستقبلية، ويتكون مستوى من الطموح. وتدلل معطيات الدراسات الاجتماعية المكثفة التي أجراها ف. س. سوبكين على أن التلاميذ الكبار (من سكان موسكو في نهاية القرن 20) يندمجون في الحياة الاجتماعية وهم يصممون فضاء المسائل الجوهرية للمناظرة السياسية، وفي الأساس فضاء المواقع المتصورة» [204، ص252]. وعلاوة على ذلك فإن المؤلف يشدد على ارتباط التوجهات القيمية والسياسية للتلاميذ الكبار بالوضع الاجتماعي -الطبقي في المجتمع وبالحالة الاقتصادية والتكوينية لأسرهم.

ويندمج التلميذ الكبير في نمط جديد من أنماط النشاط الرئيسي، وهو النشاط الدراسي -المهني الذي كثيراً ما يقرر تنظيمه الصحيح تكونه كذات للنشاط العملي اللاحق وموقفه من العمل. ويُخضع هذا أيضاً إلى حد بعيد النشاط الدراسي للهدف الأكثر أهمية، وهو النشاط المهني المستقبلي أو النشاط التوجهي المهني. وتخضع القيمة الذاتية للنشاط الدراسي لأهداف تقرير المصير المهني البعيدة. ويتعلم المرء ليس من أجل التعلم بحد ذاته فقط، وإنما من أجل ما هو أكثر أهمية بالنسبة له في المستقبل مما يتجلى بصورة واضحة إلى حد كبير في العمر الطلابي.

3- الطالب بوصفه ذاتاً للنشاط الدراسي

يمثل العمر الطلابي (18-25)سنة مرحلة خاصة من مراحل حياة الإنسان بحكم أن «العمر من18 سنة حتى سنة يؤلف بالمعنى العام ووفق القانونيات

الأساسية حلقة ابتدائية في سلسلة سنوات الرشد أكثر منها حلقة ختامية في سلسلة مراحل تطور الطفولة» [49، ص255].

ويرجع الفضل في طرح مشكلة الطالبية باعتبارها مقولة نفسية-اجتماعية وعمرية إلى مدرسة ب. غ. أنانيف السيكولوجية. ففي دراسات ب. غ. أنانيف ون. ف. كوزمينا ويو. ن. كولوتكين وأ. أ. ريان وإ. إ. سيتبانوفا وكذلك في أعمال ب. أ. بروسيتسكي وإ. م. نيكيريف وف. أ. سلاستينين وف. أ. ياكونين وغيرهم جمعت مادة إمبيريقية وفيرة من الملاحظات، وتم عرض نتائج التجارب والتعميمات النظرية حول هذه المشكلة. وتسمح معطيات هذه الدراسات المتعددة بوصف الطالب كذات خاصة للنشاط الدراسي من الموقع النفسي-الاجتماعي والموقع التربوي-النفسي.

والطالبية هي مقولة اجتماعية خاصة، ووحدة خاصة من الناس الذين توحدهم مؤسسة التكوين العالي بصورة منظمة. وهذه المقولة الاجتماعية-المهنية تكونت تاريخياً منذ ظهور الجامعات الأولى خلال القرنين 11-12. وهي تشمل الناس الذين يملكون المعارف والإمكانيات المهنية بصورة موجهة ومنظمة، ويمارسون، كما يفترض، عملاً دراسياً دؤوبا. وكمجموعة اجتماعية فإنها تتميز بالتوجه المهني وبتشكل العلاقة الوطيدة بمهنة المستقبل اللذين يعتبران نتيجة لصوابية الاختيار المهني وملاءمة وكمال تصور الطالب للمهنة المختارة. ويتضمن هذا التصور معرفة بتلك المطالب التي تفرضها المهنة وبشروط النشاط المهني. وتدلل نتائج الدراسات على أن تصور الطالب عن المهنة (ملائم-غير ملائم) يرتبط مباشرة بمستوى علاقته بالدراسة: فبقدر ما تكون معرفة الطالب بالمهنة أقل، تكون علاقته بالدراسة أقل إيجابية. ويتبين خلال ذلك أن معظم الطلاب يتعلق بالدراسة بصورة إيجابية.

وفي السياق النفسي-الاجتماعي تتميز الطالبية مقارنة بغيرها من المجموعات السكانية بسوية عالية من التكوين، واستهلاك للثقافة أكثر فعالية، ومستوى رفيع من الدافعية المعرفية. وهي في نفس الوقت كوحدة اجتماعية تتصف بالحيوية الاجتماعية العالية، وباقتران كاف من الانسجام بين النضج العقلي والاجتماعي. وتشكل مراعاة هذه الخاصية التي تتمتع بها الطالبية أساساً لعلاقة المدرس بكل طالبٍ بوصفه شريكاً في المعاشرة التربوية وشخصية هامة بالنسبة للمدرس. وفي سياق المدخل الشخصي-النشاطي ينظر إلى الطالب كذات للتفاعل التربوي، ذاتٍ فعالة تنظم نشاطها بصورة مستقلة. وهو يتمتع باتجاه خاص من حيويته المعرفية والاتصالية نحو حل المسائل التوجهية-المهنية المحسوسة. ويعتبر التعليم القريني-الإشاري الشكل الأساسي لتعليم الطلاب (أ. أ. فيربيتسكي).

ومن المهم للوصف النفسي-الاجتماعي للطالبية أن هذه المرحلة من تطور حياة الإنسان مرتبطة بتشكل الاستقلال الاقتصادي النسبي وبمغادرة المنزل الوالدي وتكوين أسرة خاصة. والطالبية هي مرحلة مركزية من مراحل تشكل الإنسان والشخصية بوجه عام وإظهار الاهتمامات المختلفة. إنها زمن تسجيل الأرقام القياسية الرياضية، والإنجازات الفنية والتقنية والعلمية، والنزعة الاجتماعية الوثابة والحيوية لدى الإنسان كـ «عضو فعال» ومحترف في المستقبل، الأمر الذي يُراعى من قبل المدرس في مضمون وإشكالية وأساليب تنظيم النشاط الدراسي والمعاشرة التربوية في الموسسات التعليمية العليا.

وتدلك المعطيات التي تم الحصول عليها من خلال دراسات مدرسة ب. غ. أنانيف على أن العمر الطلابي هو فترة البناء المعقد للذكاء بشكلٍ فردي ومتغاير تماماً. وتتصف «النواة» الذاكروية لذكاء الإنسان في هذا العمر بـ «التناوب» المستمر لـ«القمم» أو «الدرجات القصوى» [8ص346] لهذه الوظيفة أو تلك التي تدخل في

هذه النواة. وهذا يعني أن المهمات التعليمية توجه في الوقت ذاته نحو الفهم والإدراك ونحو حفظ وبناء المادة المستوعبة في ذاكرة الطالب والاحتفاظ بها وتفعيلها الموجه. وتجد صيغة المسألة هذه انعكاساً في عدد كبير من عمليات إعداد الطرائق التعليمية، حيث يشار إلى ارتباط إدراك المعلومات الدراسية وفهمها وتثبيتها في ذاكرة الطلاب أثناء حل المسائل الإشكالية. ويترافق تفعيل النشاط المعرفي عند الطلاب دوماً بتنظيم حفظهم للمعلومات الدراسية واسترجاعهم لها.

ولما كان الطالب يمثل الطالبية فإنه يبدو كذاتٍ للنشاط الدراسي الذي تحدده الدوافع قبل أي شيء آخر كما سبقت الإشارة. وثمة نمطان من الدوافع يميزان في الغالب الأعم النشاط الدراسي، وهما الدافع إلى الإنجاز والدافع المعرفي. ويعد الدافع الأخير أساس النشاط المعرفي-الدراسي للإنسان لتناسبه مع طبيعة نشاطه الفكري. ويظهر هذا النشاط في الموقف الإشكالي، ويتطور في ظل التفاعل الصحيح للطلاب والمدرسين والعلاقة السليمة التي تربطهم. وتخضع الدافعية إلى الإنجاز أثناء التعليم للدافعية المعرفية والمهنية.

وأثناء التعليم في المؤسسات التعليمية العليا يتشكل الأساس المتين للنشاط العملي والمهني. «لا تتبدى المعارف والقدرات والمهارات التي تستوعب في التعليم كمادة للنشاط الدراسي، وإنما كوسيلة للنشاط المهني» [41، ص14]. إلا أن نتائج الاستبيانات تظهر أنه لايوجد لدى نصف الطلاب في المعاهد التعليمية التقنية العليا ميل نحو المهنة أثناء اختيار تلك المعاهد. كما أظهرت أن أكثر من ثلث الطلاب لا يثق بصحة الاختيار أو أنه يبدي موقفاً سلبياً تجاه المهنة المستقبلية[41].

وتعتبر إمكانية أداء كافة أنواع النشاط الدراسي المؤشر الأساسي على وصف الطالب بذات هذا النشاط. ولكن نتائج الدراسات المتخصصة تبين أن أغلبية الطلاب لا يتمكنون من الاستماع إلى المحاضرات وكتابتها وتلخيص الأدبيات (في

أغلب الحالات لا يُكتب سوى18-20 ٪ من مادة المحاضرة) . فوفقاً لمعطيات ف . ت . ليسوفسكي تمكن28,8 ٪ فقط من الطلاب من التحدث أمام القاعة، و18,6٪ منهم من خوض مناقشة، و16,3٪ منهم من إعطاء تقدير تحليلي للمشكلات . ومن خلال مادة الدراسة الاجتماعية المحددة تبين أن37,5 ٪ من الطلاب فقط حرصوا على الدراسة بصورة جيدة، وأن 53,6٪ لم يحاولوا دوماً، وأن 8٪ لم يبدوا أي حرص على الدراسة بصورة جيدة . بيد أنه حتى أولئك الذين حرصوا على أن يدرسوا جيداً لم تسر دراسة67,2 ٪ منهم بصورة جيدة [119] . ومع تغير المؤشرات الكمية القدرات وذلك الموقف من الدراسة في العقد الأخير، فإن الصورة العامة لتشكلها الناقص بقيت دونما تغيير بشكل إجمالي .

وتقف أمام المدرس مهمة نفسية -تربوية خطيرة، وهي جعل الطالب كذات للنشاط الدراسي، مما يستدعي في المقام الأول ضرورة تعليمه إمكانية التخطيط لنشاطه وتنظيمه، وإمكانية الدراسة والمعاشرة على النحو الذي يكسبهما قيمة كاملة . وتتطلب صيغة المسألة هذه تحديد الأفعال الدراسية اللازمة للدراسة الناجحة وبرنامج أدائها في مادة دراسية معينة، وتنظيم التمارين من أجل تشكيلها تنظيماً دقيقاً . وعندها يتوجب على المدرس نفسه أن يعرض الأداء النموذجي لهذه الأفعال مع الأخذ بالحسبان صعوبات الفترة التكيفية من تعليم الطلاب في السنة الأولى . ولعل تأثيره في تشكل التوجهات القيمة الجديدة عند الطالب، وفي دافعيته والصفة الفردية المتمثلة في القلق يحمل قيمة كبيرة .

وتقتضي العلاقة بالطالب بوصفه شخصية ناضجة اجتماعياً، وحامل العقيدة العلمية مراعاة أن العقيدة هي منظومة الآراء التي يحملها الإنسان ولا تتعلق بالعالم فقط، بل وبموقعه هو فيه . وبكلمات أخرى فإن تشكل عقيدة الطالب تعني تطور انعكاسيته ووعيه لنفسه كذاتٍ للنشاط وحامل قيم اجتماعية معينة، وشخصية

مفيدة للمجتمع. وهذا يفرض، بدوره على المدرس أن يفكر في تقوية حوارية التعليم والتنظيم الخاص للمعاشرة التربوية، وخلق الشروط التي تساعد الطلاب على الدفاع عن آرائهم وأهدافهم ومواقعهم الحياتية خلال العمل التربوي-التعليمي في المؤسسة التعليمية.

4 - القابلية للتعلم صفة هامة من صفات ذوات النشاط الدراسي

وصف عام للقابلية للتعلم

إن القابلية للتعلم هي واحدة من أهم مؤشرات استعداد الإنسان لاستيعاب المعارف بصورةٍ عفويةٍ أو بصورةٍ موجهةٍ ضمن شروط أي نظام تكويني معين. وتفسر القابلية للتعلم في علم النفس من منطلقات مختلفة. ولكن ما هو عام في مضمون هذا المفهوم هو أنه صفة الإنسان الكامنة، والتي تظهر في مختلف شروط نشاطه الحيوي. وترتبط القابلية للتعليم من الناحية الفيزيولوجية بخاصية الجملة العصبية المتمثلة في الثوران (الدينامية)، أي سرعة تكوين العلاقة المؤقتة (ف. د. نيبيليتسين)، وبالمعنى الواسع لهذه الكلمة يمكن أن تفسر على أنها «... الإمكانية الكامنة لاكتساب معارف جديدة في العمل المشترك «مع الراشدين) (ب. ف. زيغارنيك)، وأنها «منطقة التطور القريب» (ل. س. فيغوتسكي). ويميز مفهوم القابلية للتعلم «الخاص» باعتباره استعداد النفس لتطورها السريع في اتجاه محدد، وفي مجال معين من المعارف والقدرات.

وتفهم ز. إ. كالميكوفا، وهي من أبرز الباحثين الروس الذين تناولوا هذه المشكلة، تحت مفهوم القابلية للتعلم «... مجموعةً (جمعاً) من الصفات العقلية التي يتصف بها الإنسان والتي تتوقف على وجودها وعلى المساواة النسبية للشروط الضرورية الأخرى (الحد الأدنى الابتدائي من المعارف، الموقف الإيجابي من التعلم. . إلخ) إنتاجيةالنشاط الدراسي» [81، ص17]. وترتبط القابلية للتعلم في

هذا التعريف بالإنتاجية التي يفهم منها قبل أي شيء النوعية ووتيرة العمل وحجمه في واحدة الزمن، وغياب التوتر والتعب مع مرور فترةٍ طويلةٍ من الزمن، والرضا عن نتيجة العمل.

وبالإمكان وصف إنتاجية النشاط الدراسي بالمؤشرات التي تستخدم في قياس المعارف المستوعبة، وبأسلوب الأفعال المتشكل والمعمم.

ويرتبط مفهوم القابلية للتعلم بمفهوم التحصيل الدراسي (أ. ك. ماركوفا) الذي هو مجموع كافة صفات التطور النفسي التي هي في الجوهر نتيجة التعليم السابق. وفي هذا التفسير يرتبط مستوى التحصيل الدراسي بمستوى التطور الواقعي، وترتبط القابلية للتعلم بمنطقة التطور القريب. وتحمل موضوعة أ. ك. ماركوفا أهمية خاصة، حيث ترى أن القابلية للتعلم هي «حساسية التلميذ تجاه استيعاب المعارف الجديدة والوسائل الجديدة لاكتسابها، وكذا الاستعداد للانتقال إلى مستويات جديدة من التطور العقلي» [129، ص60].

الصفات العقلية التي تحدد القابلية للتعلم

تقوم القابلية للتعلم على مجموعةٍ من صفات الذكاء، كالتعميم والوعي والمرونة والثبات والاستقلالية في التفكير. ولقد دعت ز. أ. كالميكوفا المؤشر الكمي الإجمالي للقابلية للتعلم حسب هذه الصفات اقتصاد التفكير. فتعميم النشاط العقلي هو نواة القابلية للتعلم ومؤشرها الإجمالي هو اقتصاد التفكير. ويحدد التعميم والتحليل اللذان يتوضّعان في أساس القدرات العقلية، حسب اعتقاد س. ل. روبنشتين، إمكانية النقل النوعي والسريع وتطور التفكير النظري. ويتناول الباحثون الصفات العقلية التي تتوضع في أساس القابلية للتعلم كمركباتٍ لها. وتتميز القابلية للتعلم في الوقت ذاته بمؤشرات محددة ومرتبطة بإنتاجية النشاط بطريقةٍ غير مباشرة.

مؤشرات القابلية للتعلم

تتمثل المؤشرات الأساسية للقابلية للتعلم في وتيرة الارتقاء في استيعاب المعارف وتكون القدرات وسهولة هذا الاستيعاب (غياب التوتر والتعب، والشعور بالرضا جراء استيعاب المعارف)، والمرونة في الانتقال إلى أساليب وطرائق جديدة في العمل، وثبات الاحتفاظ بالمادة المستوعبة.

وتجد ز. أ. كالميكوفا أن المؤشرات الإجمالية للقابلية للتعلم هي اقتصاد التفكير ووتيرته، وحجم المادة المشخصة التي يتم على أساسها التوصل إلى حل المسألة الجديدة، وعدد «الخطوات» لحلها المستقل، وكمية حصص المساعدة المقدمة التي تم على أساسها الوصول إلى النتيجة، وكذلك الزمن الذي استغرقه الحل، والقدرة على التعلم الذاتي، والقدرة على العمل والتحمل. وفيمايلي مؤشرات القابلية للتعلم الأساسية التي اقترحتها أ. ك. ماركوفا:

- فعالية التوجه في الشروط الجديدة.

- المبادأة في اختيار المعارف غير الإجبارية، والتعامل المستقل مع المهمات الأكثر صعوبة. ويمكن لهذين المؤشرين أن يرتبطا بمفهوم المبادأة بإعتبارها وحدة النشاط الإبداعي (د. ب. بوغويافلنسكايا).

- الإصرار على الوصول إلى الهدف المرسوم و«الثبات في وجه العرقلة» بإعتباره المقدرة على العمل في حالات وجود العقبات والمعوقات والعراقيل.

- القابلية للإدراك، والاستعداد لتلقي مساعدة الآخر وغياب المقاومة.

ووفقاً لهذه المؤشرات وضعت طريقة تعريف (تشخيص) القابلية للتعلم التي تتوضع في أساسها، حسب ز. إ. كالميكوفا، المبادئ التالية:

- يجب أن يكون التشخيص مركباً، معتمداً على طريق «التركيب» وليس التحليل.

الفروق الفردية بين المتعلمين في النشاط الدراسيّ
(حسب غ. كلاوس)

مؤشر المقارنة	النمط الإيجابي	النمط السلبي
السرعة	بسهولة وسرعة ودونما عناء، وبصورة راسخة، ودوام في الزمن، يعيد التعلم بسهولة، يمتلك المرونة	ببطئ وصعوبة وتوتر، وتثاقل وسطحية، وبصورة عابرة، ينسى بسرعة، يعيد التعلم بصعوبة، يتسم بالصلابة والجمود.
الدقّة	بإتقان، بنزاهة ودقة وانتظام	بتهاون، بإهمال وعدم اكتراث، وبسطحية
الدافعية	برضا، بطواعية، من تلقاء نفسه، بحيوية، بايجابية، بحماس، بجد، بدأب، بكل قواه.	بدون رضا، بإكراه، تحت الضغط، بسلبية، بخمول، بلا مبالاة، بتقصير، بتكاسل.
تنظيم الفعل	بصورة مستقلة، باستقلال ذاتي، بلا تبعية، بصورة مخططة، بصورة موجهة نحو هدف معين، بإصرار، بصورة دائمة	بصورة غير مستقلة، عن طريق المحاكاة، دونما هدف، بصورة غير منتظمة، دون خطة، بصورة دورية، بتلكؤ.
التنظيم المعرفي	بصورة واعية، بفهم، بصورة موجهة، التنبؤ بالنتائج، بصورة عقلانية، باقتصاد	بصورة آلية، دون فهم، عن طريق المحاولة والخطأ، بالصدفة، بصورة عشوائية، بصورة غير عقلانية، بصورة عجفاء غير فعالة.
التقدير العام	جيد	سيء

- يجب أن تقام مناهج التشخيص على المادة الدراسية في التجربة التعليمية الطبيعية التي ينبغي على خصائصها الإيجابية أن تتحد مع صرامة التجربة المخبرية، وخاصة أثناء تثبيت نتائج البحوث واقتران التحليل الكمي والنوعي لدى تسجيل عملية الحل وأساليبه والمساعدة المقدمة. . إلخ.

- تشخيص القابلية للتعلم في المواقف التعليمية الإشكالية، حيث يجب أن تكون جميع الشروط الأخرى متساوية قدر المستطاع.

- يجب عدم تقييد زمن التجربة التشخيصية عند الالتزام بمطالب تثبيته.

- يسمح اقتران الإجراءات التشخيصية الفردية والجماعية بالحصول على صورة أكثر كمالاً وتماثلاً للقابلية للتعلم.

وتتجلى القابلية للتعلم عند ذات النشاط المدرسي في خصائصه وطابعه حينما تؤثر في أسلوبه [86، ص29]. ويمكن أن تمثل الأساليب الفردية المتشكلة على صورة مخطط ذي قطبين «إيجابي - سلبي». ويوضح الجدول الذي عرضناه أعلاه مضمون النشاط الدراسي الذي يعكس هذين الأسلوبين. فهما يقومان على القابلية للتعلم إلى حدّ كبير.

* * *

إن المتعلم (التلميذ، الطالب)، إذ يمثل فترة عمرية معينة من التطور، وباعتباره ذاتاً للنشاط الدراسي في كل مرحلةٍ من مراحل النظام التكويني، يتميز بدافعية خاصة إلى الدراسة، ومنظومة من العلاقات، وخصائص النشاط الدراسي.

القسم الرابع

النّشَاط الدّراسيّ

يرتبط النشاط الدراسي الذي يميز أطفال السن المدرسية كلها باستيعابهم المضمون المقرر.

ف. ف. دافيدوف
مشكلات التعليم المطوِّر

الفصل الأوّل

الوصف العام للنشاط الدراسي

1 - النشاط الدّراسيّ وجه خاصّ من أوَجه النّشاط

نظريّة النّشاط الدراسيّ في النظريّة العامّة للتعلّم

في النظرية العامة للتعلم التي كان قد وضع مبادئها، كما سبقت الإشارة، ج. أ. كومينسكي و ي. غ. بيستالوتزي و أ. ديستيرفيغ و ي. هربارت في الخارج و ك. د. اوشينسكي و ب. ف. كابتيريف و س. ت شاتسكي و أ. ب. نيجايف و م. يا. باسوف وب. ب. بلونسكي ول. س. فيغوتسكي و ن. ك. كروبسكايا و أ. س. مكارينكو في بلادنا، وكذلك ممثل علم النفس التربوي في بلادنا وفي الخارج في أواسط القرن العشرين أمثال د. ب. الكونين وف. ف. دافيدوف و إ. لينغارت و. إ. لومبشير، تشكلت نظرية سيكولوجية في النشاط الدراسي التي تعدّ سبقاً علمياً لروسيا. ولقد قام واضعوها: د. ب. الكونين و ف. ف. دافيدوف و أ. ك. ماركوفا وب. يا. غالبيرن و ن. ف. تاليزينا وغيرهم (في المجرى الواسع لنظرية النشاط التي كانت قد وضعت أسسها النفسية من قبل أعمال ل. س. فيغوتسكي و س. ل. روبنشتين، بينما صاغ أ. ن. ليونتيف مضمونها المحسوس) بطرح مشكلة جديدة في نظرية التعليم، وهي تغيّر ذات

النشاط نفسها من خلال الأفعال التي تستعيد الصفات الموضوعية لمادة المعرفة أثناء حل المسائل التعليمية بأساليب الفعل المعمّمة

إن ملاءمة وحيوية المشكلات التي تطرحها نظرية النشاط المدرسي لا تنسحب فقط على المدرسة التي صيغت فيها هذه النظرية بمقتضى شروط التعليم، بل، وهذا لا يقلّ أهمية، على التعليم في المؤسسة التعليمية العليا ونشاط الطلاب (الذي لم يتشكل ولم يدرس على نحو كافٍ لأسباب مختلفة). وتتحدد حيوية وملاءمة انتشار نظرية النشاط الدراسي في التعليم العالي بوجه عام بما قد تكون من نزعات إيجابية محسوسة في المدرسة العليا (في بلادنا، وفي الممارسة العملية على النطاق العالمي) تسمح بإعادة تنظيم التعليم العالي والنشاط الدراسي للطالب على حدّ سواء.

تعريف النشاط الدراسي

إن مفهوم «النشاط الدراسي» متعدد المعاني والدلالات إلى حدّ كافٍ. فبالمعنى الواسع للكلمة ينظر إليه في بعض الأحايين بصورةٍ غير مشروعةٍ على أنه مرادف للدراسة أو التعلم أو حتى التعليم. وبالمعنى الضيق يعتبر النشاط الدراسي، في رأي د. ب. الكونين، نمطاً رئيسياً من أنماط النشاط في العمر المدرسي الصغير. وفي أعمال د. ب. إلكونين و ف. ف. دافيدوف و أ.ك. ماركوفا يمتلئ مفهوم «النشاط الدراسي» بمضمون ومغزى النشاط، وفقاً لما يراه س. ل. روبنشتين، بـ «الموقف المسؤول» للذات تجاه مادة التعليم على كامل امتدادها.

وينبغي أن نلفت الانتباه إلى أن «النشاط المدرسي» يفهم في هذا التفسير على نحو أوسع من النمط (الوجه) الرئيسي للنشاط، لأنه ينتشر على كافة الأعمار، ولاسيما العمر الطلابي. فالنشاط الدراسي بهذا المعنى هو نشاط الذات في اكتساب الأساليب المغمّمة في الأفعال الدراسية والتطوير الذاتي من خلال حلّ المسائل

الدراسية التي يطرحها المدرس خصيصياً على أساس الرقابة الخارجية والتقويم اللذين يتحولان إلى رقابة ذاتية وتقويم ذاتي. كتب د. ب. الكونين يقول: «النشاط الدراسي هو النشاط الذي يتخذ من اكتساب أساليب الأفعال المعمّمة في مجال المفاهيم العلمية مضموناً له... ويتعيّن على ذلك النشاط أن يُستحث بدوافع ملائمة. وهذه الدوافع يمكن أن تكون... دوافع اكتسابب أساليب الأفعال المعمّمة أو، بعبارةٍ أخرى، دوافع التطوير الذاتي والنمو الذاتي. وإذا ما تسنى تشكيل هذه الدوافع لدى الدارسين، فإنه بهذا تدعّم تلك الدوافع العامة للنشاط التي ترتبط بموقع التلميذ وبأداء نشاط ذي قيمةٍ وأهميةٍ اجتماعيتين حين تمتلئ بمضمون جديد» [238، ص245].

ويمكن النظر إلى النشاط الدراسي بالتالي كوجهٍ خاصٍ من أوجه النشاط. فهو موجّه نحو المتعلم ذاته بوصفه ذاتاً له، أي نحو تحسينه وتطويره وتشكيله كشخصية بفضل استيعابه الواعي والغائي للخبرة الثقافية- الاجتماعية في شتّى أوجه وأشكال النشاط العملي والنظري والمعرفي المفيد اجتماعياً. ولعلّ نشاط المتعلم يوجه نحو استيعاب المعارف المنظمة والعميقة وإتقان أساليب الفعل المعمّمة واستخدامها المبدع والملائم في المواقف المتنوعة.

المواصفات الأساسية للنشاط الدراسي

يميز الباحثون ثلاث مواصفات أساسية للنشاط الدراسي تجعله يختلف عن أشكال التعليم الأخرى: 1 - فالنشاط موجهه بشكلٍ خاصٍ نحو استيعاب المادة الدراسية وحل المسائل الدراسية، 2 - وفيه تستوعب الأساليب العامة في الأفعال والمفاهيم العلمية (بالمقارنة مع المفاهيم الحياتية المألوفة التي تستوعب قبل الدخول إلى المدرسة، 3 - تتقدم أساليب الفعل العامة على حل المسائل (إ. إ. إلياسوف) (بالمقارنة مع التعلم بالمحاولة والخطأ، حيث لا مكان للأسلوب العام المتقدم

وبرنامج الفعل عندما لا يكون التعلم نشاطاً). ونضيف إلى هذه المواصفات الثلاث اثنتين أساسيتين: أولاً - النشاط الدراسي، إذا يستجيب للحاجة المعرفية التي لا تشبع، فإنه يفضي إلى تغيرات في الذات نفسها مما يُعدّ، حسب تعريف د. ب. الكونين، أساساً لوصفه، ثانياً - يتناول التشيكي إ. لينغارت الباحث في عملية التعلم وبنيته خاصية أخرى للنشاط الدراسي بوصفه شكلاً من أشكال التعلم، وهي التغيرات التي تطرأ على الصفات النفسية وسلوك المتعلم «تبعاً لنتائج أفعاله الخاصة». وعلى هذا النحو يمكن الحديث عن خمس مواصفات للنشاط الدراسي بالمقارنة مع التعلّم.

وانطلاقاً من تعريف النشاط الدراسي كنشاط لاكتساب أساليب الفعل المعمّمة والتطوير الذاتي للمتعلم بفضل حلّ المسائل الدراسية التي يطرحها المدرس خصيصاً بوساطة الأفعال الدراسية، فإننا سوف نتناول مواصفاته النشاطية بالتحديد. ونشدّد في المقام الأول، مقتفين أثر د. ب. الكونين، على طابعه الاجتماعي: من حيث المضمون، لأنه موجه نحو استيعاب كافة ثروات الثقافة والعلم التي جمعتها البشرية، ومن حيث المغزى، لأنه ذو قيمة اجتماعية ويكتسي أهميةً على صعيد المجتمع، ومن حيث الشكل، نظراً لأنه يناسب مقاييس التعليم التي وضعها المجتمع ويجري في مؤسسات اجتماعية خاصة، كالمدارس والمراكز التعليمية والمعاهد. والنشاط الدراسي، شأنه شأن أيّ نشاط آخر، يتصف بالذاتية والفعالية والمادية والتوجه الغائي والوعي، ويملك بنيةً محددةً ومضموناً.

2 - المضمون المادي للنشاط الدراسيّ

مادة النشاط الدراسي

إن تحليل المضمون المادي (السيكولوجي) للنشاط الدراسي، مثله مثل أي نشاط آخر، يبدأ بتحديد مادته، أي ما الذي يتجه إليه النشاط، وفي الحالة هذه نحو

استيعاب المعارف، واكتساب أساليب الأفعال المعممة، وإتقان أساليب وطرائق الأفعال وبرامجها ولوغاريتماتها مما يتطور في مجراها المتعلم ذاته. وهذا هو مادة النشاط الدراسي ومضمونه.

والنشاط الدراسي، حسب د. ب. الكونين، ليس مطابقاً للاستيعاب. فهذا الأخير هو مضمونه الأساسي، وهو يتحددببنائه وبمستوى تطوره الذي يندرج فيه الاستيعاب. ولما كان النشاط الدراسي يتجه نحو تغيّر الذات (مما يتجلى إلى حدٍّ كبير في العمر المدرسي الصغير عندما يكون النشاط الدراسي نشاطاً رئيسياً، بل إنه، في الحقيقة، يتجلى في أي عمر آخر) فإن الاستيعاب، في ذات الوقت، يتوسط التغيرات الذاتية على صعيد الذكاء والشخصية مما يدخل أيضاً في مادة النشاط الدراسي.

وسائل النشاط الدراسي وأساليبه

ينبغي تناول وسائل النشاط الدراسي التي يتم بمساعدتها على أصعدة ثلاثة: أولاً- ما يتموضع في أساس الوظيفة المعرفية والبحثية للنشاط الدراسي من أفعال عقلية (عمليات ذهنية في مصطلحات س. ل. روبنشتين): التحليل، التركيب، التعميم، التصنيف وغيرها من القدرات التي بدونها لا يمكن لأيّ نشاط عقلي أن يكون. ثانياً - الوسائل الإشارية، اللغوية الشفهية التي تستوعب بشكلها المعرفة وتنعكس وتسترجع الخبرة الفردية. ثالثاً- المعارف الخلفية السابقة التي تبنى الخبرة الفردية للمتعلم بوساطة إدماج المعارف الجديدة فيها.

ولقد جرى الحديث عن توحيد جميع هذه الوسائل بصورة كاملة أكثر من أي شيء آخر في نظرية س. ل. روبنشتين العامة في التعلم التي ترى أن «حلّ أو محاولة حل المشكلة تتطلب الاستمالة المألوفة لهذه الموضوعات أو تلك من المعارف المتوافرة بصفتها مناهج أو وسائل لحلها» [194، ج1، ص375].

وهكذا فالاندماج في النشاط الدراسي في التعليم المدرسي، وخاصة في العمر المدرسي الصغير يتطلب العمل في نفس الوقت مع وسائله أيضاً.

وقد تكون أساليب النشاط الدراسي متنوعة ومتضمنه الأفعال المعرفية- البحثية والإبداعية- الإشكالية والاسترجاعية (ف. ف. دافيدوف، ف. ف. روبتسوف). ويعدّ أسلوب النشاط الدراسي إجابة على سؤال حول كيفية التعلم، وما هو أسلوب تحصيل المعارف. ولعلّ الوصف الأكمل والأوسع هو الذي قدمته نظرية التشكل المرحلي للأفعال العقلية (ب. يا. غالبيرن، ن. ف. تاليزينا)، حيث أن مبدأ التوجه والانتقال من الفعل الخارجي، المادي إلى الفعل الداخلي، العقلي ومرحلية هذا الانتقال تبعاً للكيفية التي يقوم بها المتعلم ذاته بذلك تكشف بصورةٍ تامة عن أسلوب النشاط الدراسي.

نتاج النشاط الدراسي ونتيجته

تعتبر المعرفة البناءة والحيوية التي تشكل أساس القدرة على حلّ المسائل التي يستدعي استخدامها في شتى مجالات العلم والممارسة نتاج النشاط الدراسي. كما وأن التشكلية الداخلية الجديدة للنفس والنشاط على الأصعدة الدلالية والقيمية والدافعية هي الأخرى نتاج ذلك النشاط. ويدخل نتاج النشاط الدراسي بجزئه الأساسي المنظم في الخبرة الفردية. ويرتبط النشاط اللاحق الذي يمارسه الإنسان، ولاسيما نجاح نشاطه المهني ومعاشرته إلى حد بعيد ببنية النتاج وتنظيمه وانتظامه وعمقه ورسوخه. وتتمثل نتيجة النشاط الدراسي في سلوك الذات، ويكون هذا إما بوجود الحاجة إلى الاستمرار بالنشاط التي تحسّ بها الذات (الميل، والاندماج، الانفعالات الايجابية)، وإما بغياب الرغبة فيه والتهرّب منه وتجنّبه. ويتجلى السلوك الثاني في جميع أنحاء العالم في الموقف السلبي تجاه المدرسة والتغيب عنها والانسحاب منها.

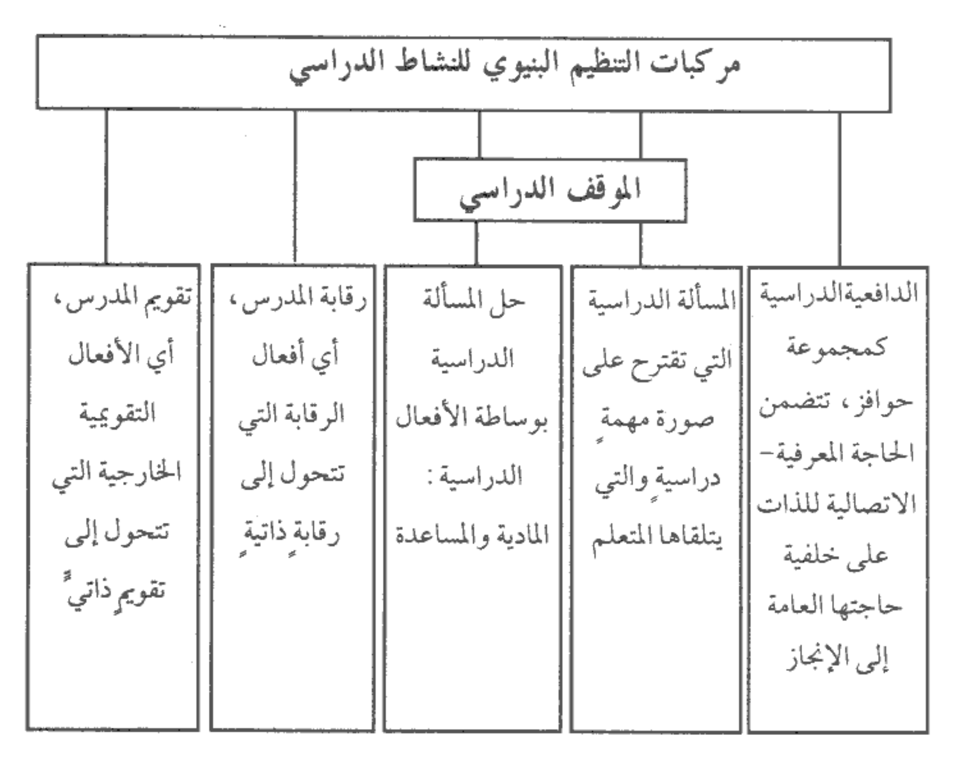
3 - البنية الخارجية للنشاط الدراسيّ

مركبات البنية الخارجية للنشاط الدراسي

إن للنشاط الدراسي بنية خارجية تتألف من المركبات الأساسية، كالدافعية والمسائل الدراسية في مواقف محددة وفي مختلف أشكال المهمات، والأفعال الدراسية، والرقابة التي تتحول إلى رقابةٍ ذاتيةٍ، والتقويم الذي يتحول إلى تقويمٍ ذاتيٍ. ولكل من مركبات بنية هذا النشاط خصائصه. وفي الوقت ذاته فإن النشاط الدراسي، باعتباره نشاطاً ذهنياً بطبيعته، يتميز بذلك البنيان الذي يميز أي فعل ذهني آخر، وتحديداً بوجود الدافع والخطة (القصد، البرنامج) والتنفيذ (الإنجاز) والرقابة (ك. بريبرام، يو. غالانتير، ج. ميللر، أ. أ. ليونتيف).

ويلاحظ إ. إ. إلياسوف في معرض وصفه للتنظيم البنيوي للنشاط الدراسي في السياق العام لنظرية د. ب. الكونين و ف. ف. دافيدوف أن «... المواقف الدراسية والمسائل تتميز بأن الدارس هنا يتلقى مهمة استيعاب الأسلوب العام للفعل والهدف من استيعابه، وكذا نماذج وتوجيهات من أجل إيجاد الأساليب العامة لحلّ مسائل من طائفةٍ معينةٍ. والأفعال الدراسية هي أفعال الدارسين للبحث وإيجاد المفاهيم العلمية وأساليب الأفعال العامة، ولاسترجاعها واستخدامها في حلّ مسائل محددة أيضاً. وأفعال الرقابة توجّه نحو تعميم نتائج أفعالهم الدراسية مع النماذج المعروضة. وتثبت أفعال التقويم الصفة النهائية لاستيعاب المعارف العلمية المطروحة والأساليب العامة في حل المسائل» [79، ص43].

وسوف نتناول على نحوٍ أكثر تفصيلاً كلاً من المركبات البنيوية الخارجية للنشاط الدراسي المقدمة بصورة تخطيطية فيما يلي:



الدافعية: المركب الأول لبنية النشاط الدراسي

ليست الدافعية، كما سوف نبيّن لاحقاً، مركباً من المركبات الأساسية للتنظيم البنيوي للنشاط الدراسي فقط (نتذكر «قانون الاستعداد» عند إ. ثورندايك، والدافعية كمرحلة أولى لا بد منها من مراحل التشكل المرحلي للأفعال العقلية عند ب. غالبيرن)، وإنما، وهذا مهم جداً، هي صفة أساسية من صفات ذات هذا النشاط. وتدخل الدافعية كأول مركب ضروري في بنية النشاط الدراسي. ويمكن أن تكون داخليةً أو خارجيةً حسب علاقتها بالنشاط، ولكنها تظل على الدوام صفة داخليةً من صفات الشخصية بوصفها ذاتاً لهذا النشاط. ولعلّ هذه الأهمية الممتازة للدافعية في النشاط الدراسي هي التي توضح بالتحديد تناولها بشكل خاص ومفصّل في الفصل القادم.

المسألة الدراسية في بنية النشاط الدراسي

تعدُّ المسألة الدراسية المركب الثاني من حيث الترقيم، ولكنه الرئيسي من حيث الجوهر في بنية النشاط الدراسي. وهي تعرض على المتعلم كمهمةٍ دراسيةٍ محددةٍ (تحمل صياغتها أهمية استثنائية على صعيد حلها ونتيجتها) في موقف دراسي.

ولمفهوم «المسألة» تاريخ طويل من التطور في جنبات العلم. فعلى الصعيد السيكولوجي كان م. يا. باسوف (1892-1931م) واحداً من الباحثين الأولين الذين تناولوا مقولة المسألة في بلادنا. ولدى تحليله نشاط الطفل أشار إلى أن المسألة بذاتها هي اللحظة المشتركة بين مختلف أنواع المواقف الدراسية والحياتية، وترتبط هذه اللحظة المشتركة بضرورة قيام الإنسان بالكشف عمّا لم يعرفه بَعْدُ وعمّا لا يمكن أن يراه ببساطة في المادة. ولهذا يتعين عليه القيام بفعلٍ ما مع هذه المادة. ودلل في أعماله على أن من المناسب استعمال مفهوم المسألة بالتزامن مع مصطلح «الفعل» و«الهدف» و «المهمة» في علم النفس.

ولقي مفهوم المسألة فيما بعد معالجة أوسع في أعمال س. ل روبنشتين من خلال ارتباطه بمفهوم الفعل في السياق العام للفرض الغائي. ووفقاً لما يقول س. ل. روبنشتين فإن «ما يسمى بفعل الإنسان الإرادي ما هو إلا تحقيق الهدف. فقبل الفعل ينبغي وعي الهدف الذي يأتي الفعل من أجل الوصول إليه. ولكن مهما كان الهدف هاماً فإن وعيه لوحده لا يكفي. ولكي يتحقق يتعين أخذ الشروط التي يجب أن يتم الفعل فيها بالحسبان. فعلاقة الهدف والشروط تحدد المسألة التي يجب أن تحل عن طريق الفعل. والفعل الإنساني الواعي هو إلى هذا الحدّ أو ذاك الحلّ الواعي للمسألة. بيد أنه لا يكفي كي يتم الفعل أن تكون المسألة مفهومة من قبل الذات. فعليها أن تكون مقبولة من جانبها» [193، ص152]. ونشير إلى أن المسألة، في رأي أ. ن ليونتيف، هي الهدف المعطى ضمن شروط معينة.

ويعرّف ف. إ. غينيتسينسكي المسألة عند بحث المضمون الفنيّ التعليمي العام لهذا المفهوم بأنها «. . . شكل مقنّن (مخطط) من أشكال وصف مقتطفٍ ما (مقطع) من النشاط المعرفي المنجز (الذي يحقق النتيجة المطلوبة) والموجّه نحو خلق الشروط من أجل استعادة هذا النشاط في شروط التعليم» [53، ص173]. وينتمي الشرطان: المعطى والمطلوب إلى شروط المسألة ومطالبها، ويكمن الشرط الأساسي في «أن يعبّر عن المطلوب عبر المعطى». ومما يلاحظ أيضاً هو أهمية صياغة المهمة وفقاً لمعايير الدقة والتعقيد، حيث يعتبر الأخير المؤشر الموضوعي الذي يرتبط بالصعوبة أو السهولة الذاتية في حل المسألة. وعلى صعيد فن التعليم فإنّ صفتي المسائل النفسية اللتين أشار إليهما ف. إ. غينيتسينسكي على جانب كبير من الأهمية، وهما «التشخيصية والابتكارية». وترتبط الأولى بمسألة تحديد استيعاب المادة الدراسية. أما الثانية فترتبط بتنبيه الفعالية المعرفية والجهد المعرفي.

وفي ضوء تعريف النشاط الدراسي بأنه النشاط الخاص الذي تقوم به الذات لاكتساب أساليب الأفعال المعمّمة، والموجّه نحو تطويرها الذاتي على أساس حل المسائل الدراسية التي تطرح خصيصاً من قبل المربي وتحلّ من قبل المتعلم بوساطة الأفعال الدراسية، يمكن القول بأن المسألة الدراسية هي الوحدة الأساسية للنشاط الدراسي. ولعلّ الفرق الأساسي بين المسألة الدراسية وأية مسائل أخرى يكمن، في تقدير د. ب. الكونين، في أن هدفها ونتيجتها يتمثلان في تغيير الذات وليس الموضوعات التي تتعامل معها هذه الذات.

وينبغي أن يكون تركيب المسائل الدراسية، أي الأسئلة (والإجابات بالطبع) التي يتعامل معها المتعلم في فترةٍ دراسية معينة معروفاً بالنسبة للمعلم أو المدرس، والتلميذ أو الطالب أيضاً. ومن الناحية العملية يجب أن يقدم النشاط الدراسي بأكمله كمنظومةٍ من المسائل الدراسية (د. ب. الكونين، ف. ف. دافيدوف، غ. أ. بال). فهي تقدم في مواقف دراسية محددة، وتستدعي أفعالاً دراسية معينة-

مادية ورقابية ومساعدة (فنية)، كأفعال التخطيط والتشديد والنسخ . . إلخ . وعندها يعمل استيعاب المسألة الدراسية، حسب أ.ك. ماركوفا، باعتباره فهم التلاميذ للهدف النهائي ولغرض المهمة الدراسية المطروحة .

الوصف العام للمسألة الدراسيّة

ينظر في الوقت الحاضر إلى المسألة الدراسية، كأي مسألة أخرى، باعتبارها التكوين المنظم (غ . أ. بال)الذي لا بد من توافر مركبين اثنين فيه : مادة المسألة في الحالة الأولية ونموذج الحالة المطلوبة لمادة المسألة [20، ص 41]. ويقدم تركيب المسألة كـ «معطى ومطلوب» و «معلوم ومجهول» و «فرض وطلب» في صورة الحالة الأولية و «نموذج المستقبل المطلوب» في آن معاً (ن. أ. بيرنشتين، ب.ك. أنوخين) كنتيجةٍ لحل العلاقة بين عنصري هذا التركيب. وفي تفسير المسألة هذا يندرج التنبؤ بنتيجتها وتصورها المنمذج . وتبحث المسألة كمنظومة معقدة من المعلومات حول ظاهرة ما أو موضوع معين أو عملية يحدّد فيها جزء من المعلومات فقط بصورةٍ دقيقة، ويظل الباقي منها مجهولاً . ولا يمكن العثور عليه إلا على أساس حل المسألةً أو المعلومات التي صيغت على نحو يحلّ فيه التناقض والتنافر بين بعض المفاهيم والموضوعات، مما يستدعي البحث عن الانسجام والتحويل والبرهان والمعلومات الجديدة . . إلخ .

ولقد تناول كل من ل . م . فريدمان و إ . إ . ماشبيتس في أعمالهما تركيب المسألة الدراسية بالتفصيل . ووجدا أن في أي مسألة، بما في ذلك المسألة الدراسية، نميز الهدف (الطلب) والموضوعات التي تدخل في تركيب شروط المسألة ووظائف تلك الموضوعات . ويُشار في بعض المسائل إلى أساليب ووسائل الحلّ (تقدم بصورة جلية، وغالباً ما تقدم بصورة مستترة) .

وفي معالجة ل . م فريدمان تدخل في تركيب أي مسألة نفس الأجزاء، وهي :

- المنطقة المادية، وهي طائفة من الموضوعات المبنية والمثبتة التي يدور حولها الحديث.

- العلاقات التي تربط هذه الموضوعات.

- طلب المسألة، وهو الإشارة إلى الهدف من حل المسألة، أي ما ينبغي الوقوف عليه أثناء الحلّ.

- مشغّل المسألة، وهو مجموعة الأفعال (العمليات) التي يجب أداؤها مع شرط المسألة من أجل التوصل إلى حلها [222]. وفي هذا التصور يبدو المفهومان «أسلوب الحلّ» و «المشغّل» متقاربين جداً. ولكن من الأنسب لنا لدى المعالجة النشاطية للنشاط الدراسي أن نستخدم مصطلح «أسلوب الحل».

أسلوب حلّ المسألة

عند النظر في أسلوب حل المسألة يتم إدخال مفهوم ذات الحل أو من يقوم بالحل (غ. أ. بال). وهكذا فإن ما يسمى أسلوب حل المسألة هو «كل إجراء يمكن لمن يقوم بالحل أن يضمن حل المسألة المعنية» [20، ص37]. وبكلماتٍ أخرى فإن أسلوب الحل يناط بالمواصفات الذاتية للإنسان الذي يقوم بحل المسألة التي لا تحدد اختيار العمليات وتعاقبها فقط، بل وتحدد الاستراتيجية العامة للحل. ويمثل حل المسألة بأساليب مختلفة إمكانيات كبيرة لتطوير النشاط الدراسي وتطوير الذات. وعند حل المسألة بأسلوب واحد يكون هدف الدارس هو إيجاد الإجابة الصحيحة. وبحلّه المسألة بعدّة أساليب فإنه يقف أمام اختيار حل اقتصادي ومختصر، الأمر الذي يتطلب استحضار الكثير من المعارف النظرية والأساليب والطرائق المعروفة وإيجاد ما هو جديد منها من أجل الحالة الراهنة. وخلال ذلك تتجمع لدى المتعلم خبرة معينة في استخدام المعارف مما يساعده على تطوير طرائق البحث المنطقي، ويطور، بدوره، قدرته على البحث. ويدرج غ. أ. بال في مفهوم أسلوب حل

المسألة عملية الحل ذاتها، مشيراً إلى أن في وصفها لاتؤخذ بالحسبان عمليات من يحل المسألة بحدّ ذاتها فقط، بل وما يستغرقه من وقت وينفقه من طاقة للقيام بها .

ويشمل نموذج حل المسألة الدراسية، علاوة على الجزء التوجهي، أجزاء أخرى من أسلوب الأفعال، ومنها في المقام الأول الجزء الرقابي والجزء التنفيذي . ويلاحظ أثناء ذلك (إ . إ . ماشبيتس) أن التوظيف ذا القيمة الكاملة للنشاط الدراسي يستدعي تشكل كافة أجزاء أسلوب الفعل . ولحل المسألة يتعين على الذات، أي من يقوم بالحل، أن يملك مجموعة من الوسائل التي لا تدخل في المسألة وتستمال من الخارج . ولعل بإمكان وسائل الحلّ أن تكون مادية (أدوات، آلات)، أو شبه مادية (نصوص، مخططات، صيغ) أو مثالية (المعارف التي يستميلها من يقوم بالحل) . وفي المسألة الدراسية يمكن استخدام كافة الوسائل . إلا أن الوسائل المثالية والشفهية بصورتها هي الوسائل الرئيسية .

خصائص المسألة الدراسية

يبرز إ . إ . ماشبيتس الخصائص الجوهرية للمسألة الدراسية من منطلق توجيه النشاط الدراسي . وينحو نحو د . ب . الكونين فيعتبر أن خاصية هذا النشاط الأولى والأكثر جوهرية هي التوجه نحو الذات، ذلك لأن حل المسألة يتطلب تغيرات ليس في «بنية المسألة» نفسها، وإنما في الذات، وفي الإنسان الذي يقوم بالحل . والحقّ أن التغيرات في المسألج مهمة ليست بحد ذاتها، بل كوسيلة لتغير الذات، وبعبارة أخرى فالمسألة الدراسية هي وسيلة لتحقيق الأهداف االدراسية . ومن وجهة النظر هذه فإن الجوهري لا يتمثل في هذه الأهداف بحد ذاتها، بل في استيعاب المتعلم لأسلوب معين في الفعل .

وتكمن الخاصية الثانية للمسألة الدراسية في أنها تعتبر كثيرة المعاني وغير محددة . وللمتعلمين أن يحملو المسألة معنى آخر غير المعنى التعليمي . وهذه

الظاهرة التي يدعوها إ. إ. ماشبيتس «ما قبل تعريف المسألة» [139، ص106] تحدث لأسباب شتّى: غياب القدرة على إدراك ما في المسألة من مطالب، وخلط العلاقات المختلفة.

وتكمن الخاصية الثالثة للمسألة الدراسية في أن تحقيق هدف ما يتطلب حل ليس مسألة فقط، بل عدة مسائل. وأن حل مسألة واحدة يمكن أن يسهم في إنجاز مختلف أهداف التعلم. وعليه فإن تحقيق هدفٍ دراسيٍّ ما يتطلب مجموعة من المسائل، حيث أن كلاً منها تحتل المكانة التي تستحق. وسوف نتناول المطالب النفسية نحو المسائل الدراسية بالتفصيل.

المطالب النفسية نحو المسائل الدراسية

تتوقف المطالب النفسية نحو المسألة الدراسية باعتبارها تأثيراً تعليمياً على خصوصية مكانتها في النشاط الدراسي وعلاقة المسائل الدراسية والأهداف الدراسية (إ. إ. ماشبيتس). وتقضي العلاقات بين المسألة والهدف بالنظر إليها من خلال منظومة «طقم من المسائل - مجموعة من الأهداف»، لأن نفس الهدف في النشاط الدراسي يتطلب حلّ عددٍ من المسائل، وأن كل واحدة منها بعينها تفيد في تحقيق عدد من الأهداف (العدد العام للمسائل في المادة الدراسية يصل إلى نحو 100000 مسألة). من هنا تتأتى، حسب إ. إ. ماشبيتس، مجموعة من المطالب.

1- «ينبغي تصميم ليس مسألة واحدة فقط، وإنما طقم من المسائل». ونشير إلى أن المسألة التي ينظر إليها بمثابة منظومة توجد بذاتها في منظومةٍ من المسائل أكثر تعقيداً، وعن فائدتها يتحدث موضعها النّسبي في هذه المنظومة. فتبعاً لذلك يمكن أن تبدو المسألة ذاتها مقيدة وغير مفيدة في آن.

2- «أثناء تصميم منظومة المسائل ينبغي الحرص على أن لا تضمن تحقيق الأهداف الدراسية القريبة فقط، بل والبعيدة أيضاً». ومما يلاحظ هو أن ما يوجه الانتباه إليه في الممارسة المدرسية، للأسف، ليس سوى تحقيق الأهداف القريبة.

وعند تصميم المسائل الدراسية يتعيّن على المتعلم أن يتصور تدرج جميع الأهداف الدراسية، القريبة منها والبعيدة على حدّ سواء بصورة دقيقة. فالصعود إلى الأخيرة يمضي بشكل متسلسل وموجّه وعن طريق تعميم وسائل منظومة التعليم التي تمّ استيعابها.

3- «يجب أن تضمن المسائل الدراسية استيعاب منظومة الوسائل الكافية واللازمة لإنجاز النشاط الدراسي بنجاح». وكقاعدةٍ عامةٍ فان في الممارسة تستخدم بعض عناصرمنظومة الوسائل، الأمر الذي يكفل حل مسائل طائفةٍ واحدةٍ فقط، وهو ما يعتبر غير كافٍ لحل طائفةٍ أخرى من المسائل.

4- «يجب أن تصمم المسألة الدراسية على النحو الذي تبدو فيه وسائل النشاط المناسبة التي يُدرك استيعابها بصورة مسبقة أثناء حل المسائل وكأنها نتاج مباشر للتعليم» [139، ص112-113]. وكما وجد العديد من الباحثين فإن ما يدخل في النتاج المباشر لأفعال الدارسين يُستوعّب من قبلهم بصورة أفضل. وحسب تقويم المؤلف فإن الجزء التنفيذي هو الذي يبرز في معظم المسائل الدراسية كنتاج مباشر، وأما التوجه والجزء الرقابي فيكون ثانوياً. ويقتضي تنفيذ المطلب الرابع أيضاً استخدام مسائل وعي الدارسين لأفعالهم، أي الانعكاسية. ويساعد هذا النوع من المسائل التلاميذ على القيام بتعميم أفعالهم أثناء الحل اللاحق للمسائل الدراسية. ومن غير الممكن أن لا نتفق هنا مع إ. إ. ماشبيتس حول أنه على الرغم من أن العلماء يعيرون مسائل الانعكاسية جل اهتمامهم، فإن ليس بحوزة المعلم في الممارسة وسائل توجيه انعكاسية الدراسين في حل المسائل. ومما يلاحظ أيضاً هو مايلي: من أجل أن يقوم الدارسون بأفعالهم ويراقبوها أثناء حل المسائل الدراسية، فإن عليهم أن يحملوا تصوراً دقيقاً حول بنية ووسائل حلّ المسائل. وعليهم أن يتلقوا هذه المعلومات من المعلم على صورة منظومة متناسقة من التوجه.

المسألة الدراسية والموقف الإشكالي

تطرح (توجد) المسألة الدراسية أثناء النشاط الدراسي في موقفٍ دراسي محدد (يبدو الموقف الدراسي في معالجتنا كوحدةٍ للعملية التكوينية الكلية). وقد يكون الموقف الدراسي تعاونياً أو نزاعياً. وفي حالٍ ما إذا كان النزاع المادي، أي تضارب شتى المواقع والعلاقات ووجهات النظر المتعلقة بالمادة الدراسية، يساعد على الاستيعاب، فإن العلاقة البينية، أي النزاع بين التلاميذ أنفسهم كأناسٍ وشخصياتٍ، تعيقه.

وقد يكون الموقف الدراسي من حيث المضمون حيادياً وإشكالياً. ويقدم كل من النوعين في التعليم. غير أن تنظيم الثاني (الإشكالي) يستدعي جهوداً كبيرة من جانب المعلم (المدرس)، ولذا فإن لدى إدراكه الأهمية الكاملة لإشكالية التعليم تجعل من المواقف الإشكالية في العملية الدراسية أقل حدوثاً من المواقف الحيادية. ويتطلب إيجاد الموقف الإشكالي وجود مشكلة (مسألة)، أي وجود علاقة بين الجديد والمعلوم (المعطى)، وجود الحاجة المعرفية-التعليمية لدى المتعلم وقدرته (إمكانيته) على حل هذه المسألة (ف. اوكون، أ. م. ماتيوشكين، أ. ف. بروشلينسكي، م. إ. ماخموتوف وغيرهم). وتطرح أمام المعلم (المدرس) مهمة تنظيم تلك المواقف التي يصبح فيها الموقف الإشكالي الموضوعي الذي يقوم بتنظيمه، والذي يحوي في ذاته تناقضاً وتُراعى فيه إمكانية المتعلمين كما لو أنه موقفهم الإشكالي الذاتي، والذي يمكن استيعابه من قبلهم على صورة مشكلة ما تستوجب الحل.

ويمثل خلق موقف إشكالي في التعليم مشكلةً تربويةً كبيرةً. وسوف نتناول بالتفصيل سبب هذه الصعوبة ونذكر قبل كل شيء بالتعريف الفني التعليمي العام للتعليم الإشكالي الذي قدمه م. إ. ماخموتوف: التعليم الإشكالي هو «... نمط من التعليم المطور الذي يقترن فيه نشاط التلاميذ البحثي المنظم والمستقل باستيعابهم

النتائج العلمية الجاهزة، ومنظومة المناهج المبنية على أساس مراعاة الفرض الغائي ومبدأ الإشكالية، وعملية تفاعل التدريس والتعلم موجهة نحو تشكيل العقيدة العلمية لدى الدراسين، واستقلاليتهم المعرفية ودوافعهم الراسخة نحو التعلم، وقدراتهم الذهنية (والإبداعية ضمناً) من خلال استيعابهم للمفاهيم العلمية وأساليب النشاط، ذلك لأن الاستيعاب الذي تحدده منظومة المواقف الإشكالية» [137، ص6]. ويعني الموقف الإشكالي من الناحية النفسية ظهور مشكلات أو مسائل تستوجب الحل من جانب الإنسان. ويرى ب. ب. بلونسكي وس. ل. روبنشتين أن تفكير الإنسان يظهر في مواقف إشكالية معينة. «إن طرح المشكلة هو ذاته فعل التفكير الذي غالباً ما يستدعي عملاً ذهنياً كبيراً ومعقداً» [194، ج1، ص374].

وكما يشير أ. م. ماتيوشكين فإن الموقف الإشكالي ذاته هو الذي يحدد العلاقات بين الذات وشروط نشاطها التي يتكشف فيها المجهول والمطلوب. ونشدد مرةً أخرى على ضرورة توافر شروط ثلاثة لإيجاد الموقف الإشكالي وحله، وهي: 1- الحاجة المعرفية للذات، 2- علاقة المعلوم والمطلوب، 3- إمكانيات الحل الإجرائية والعقلية والجسمية المحددة. وبكلمات أخرى فإنه يتعين على الذات أن توضع في موقف الصعوبة العقلية التي يتوجب عليها نفسها أن تجد مخرجاً منه. وكقاعدة عامة يطرح الموقف الإشكالي على المتعلم في صيغة سؤال من مثل «لماذا؟»، «كيف»، «ما السبب في ارتباط هذه الظواهر؟».. إلخ. بيد أنه لابد من مراعاة أنه قد تكون الإشكالية مجرد سؤال يستدعي عملاً ذهنياً لحل المسألة الجديدة بالنسبة للإنسان، وتوجه أسئلة من مثل «كم» و«أين» في الغالب نحو استعادة ما هو مختزن في الذاكرة، وما قد يعرفه الإنسان فقط، من غير أن تتطلب الإجابة عليه حلاً أو استدلالاً عقلياً خاصاً.

ويمكن أن تتباين المواقف الإشكالية في درجة إشكاليتها بالذات (راجع الوصف الذي عرض سابقاً لنظرية التعليم الإشكالي). فالدرجة العليا من الإشكال تخص ذلك الموقف الإشكالي الذي يصوغ الإنسان نفسه فيه المشكلة (المسألة)، وهو ذاته يجد حلها. إنه يحل ويقوم بالرقابة الذاتية على صحة هذا الحل. ويعبر عن المشكلة بدرجةٍ أقل في تلك الحالة عندما ينجز المتعلم المركب الثالث من هذه العملية فقط، ألا وهو الحل. وما تبقى يقوم به ويحضره المربي. ولعل بالإمكان الدخول إلى تعريف مستويات الإشكال من مواقع أخرى كمقياس إنتاجية حل المسألة، ومقياس التعاون. . إلخ مثلاً. ومن الواضح أن على المربي القيام بوضع تسلسل صعوبات حل المسائل التي يتنبؤ بها لدى تنظيمه العملية الدراسية بعيداً عن العلاقة بما يتوضع في أساس تحديد تدرجها.

ويشدد أ. م. ماتيوشكين في معرض إشارته إلى اختلاف المسألة الإشكالية عن أي مسألةٍ سواها على أنها «لا تعتبر مجرد وصفٍ لموقفٍ ما يشمل توصيف المعطيات التي تؤلف شروط المسألة وإشارات إلى المجهول الذي ينبغي الكشف عن بناءً على هذه الشروط. وفي المسألة الإشكالية تندرج الذات نفسها في موقف المسألة» [133، ص60]. وحينذاك «تكون حاجة الإنسان إلى العلاقة الجديدة المكتشفة، وإلى صفة أو أسلوب الفعل هي الشرط الأساسي لظهور الموقف الإشكالي» [135، ص275].

إن خلق الموقف الإشكالي الدراسي هو مقدمة وشكل تقديم المسألة الدراسية للمتعلم. ويكمن النشاط الدراسي بأكمله في التقديم المتسلسل والمنهجي للمواقف الإشكالية من قبل المعلم و«حلها» من قبل المتعلمين عن طريق حل المسائل بوساطة الأفعال الدراسية. وعلى النشاط الدراسي بكامله أن يُقدَّم عملياً كمنظومة من المسائل الدراسية التي تطرح في مواقف دراسية معينة، والتي تقتضي القيام بأفعالٍ دراسيةٍ محددةٍ. ويجدر بنا أن نلاحظ هنا أن مفهوم «المسألة» غالباً ما يستخدم

بصورة غير مشروعة إلى جانب مفهوم «الموقف الإشكالي». ومن الضروري تعيين تخوم هذين المفهومين بشكلٍ دقيقٍ: فالموقف الإشكالي يعني أن الإنسان قد صادف خلال نشاطه شيئاً ما غير مفهومٍ ومجهول، أي أنه يظهر موقف موضوعي، حينما تتطلب المشكلة الناشئة من جانب الإنسان جهوداً وأفعالاً ما، ذهنيةً في البداية، وقد تكون عمليةً فيما بعد. وفي هذه اللحظة عندما «يندرج» التفكير في نشاط الإنسان يتحول الموقف الإشكالي إلى مسألة -«تظهر المسألة من الموقف الإشكالي من أي نوع كان، وهي ترتبط به ارتباطاً وثيقاً، ولكنها تختلف عنه بصورةٍ جوهرية» [36، ص59] وتنشأ المسألة كحصيلةٍ للموقف الإشكالي نتيجة تحليله. (عند عدم تقبل الذات للموقف الإشكالي لأسباب معينة، فإن هذا الموقف لا يستطيع أن يتحول إلى مسألة). وبكلمات أخرى يمكن تناول المسألة بإعتبارها «نموذجاً للموقف الإشكالي» (ل. م. فريدمان) مبنياً، وبالتالي، مقبولاً من جانب الذات التي تتولى حله.

مراحل حل المسألة في الموقف الإشكالي

يشترط حل المسألة في الموقف الإشكالي الدراس اجتياز بضع مراحل:

المرحلة الأولى، وهي مرحلة فهم المسألة التي تصاغ بصورةٍ جاهزةٍ من قبل المدرس أو التي تحدد من جانب المتعلم نفسه. ويرتبط هذا الأخير بمستوى الإشكال الذي توجد فيه المسألة، وبقدرة المتعلم على حلها.

المرحلة الثانية «تقبّل» المتعلم للمسألة، وعليه أن يحلها من أجل ذاته، وعليها أن تكون ذات أهمية شخصية، مما يتوجب عليها أن تكون مفهومةً وقابلةً للحل.

المرحلة الثالثة وترتبط بوجوب أن يستدعي حل المسألة مشاعر انفعالية (الأفضل أن يكون الرضا من أن يكون التكدر وعدم الرضا عن الذات) والرغبة في طرح المسألة الخاصة وحلها. ومن المهم أن نشير هنا إلى دور صياغة المهمة من أجل

الفهم الصحيح للمسألة. فإذا صيغت المسألة على شكل مهمة «حلّل»، «أوضح، لماذا؟»، «ما هو السبب في رأيك؟»، فإن المتعلم يحدد الارتباطات الخفية والكامنة، ويقيم تسلسلاً منطقياً معيناً لحل المسألة. وإذا أعطيت المهمة على شكل «صِفْ»، «تحدث»، فإن بوسع الطالب أن يكتفي بعرض ما هو معطىً وضروري لحل المسألة وفهمها وتقبلها فقط بصورة واضحة (ك. دونكر، س. ل. روبنشتين، أ. ن. ليونتيف، ن. س. منصوروف). وكما تبين من خلال الدراسة التي أجرتها ف. أ. مالاخوفا، فإن أشكال المهمة من مثل «إشرح»، «صف» هي، في الحقيقة، مسائل مختلفة توجه تفكير الطفل وتعبيره اللغوي في طريق محددة. وعندها يكون تأثير صيغة الأمر وغير الأمر في شتى المجموعات العمرية مختلفاً اختلافاً جوهرياً.

الأفعال في بنية النشاط الدراسي

الفعل هو أحد أهم مركبات بنية النشاط، وهو الوحدة المورفولوجية لأي نشاط. إنه «المكوّن» الأهم للنشاط الإنساني. «ليس ثمة نشاط إنساني إلا على شكل فعل أو سلسلة من الأفعال ... ويتحقق النشاط عادةً بمجموعةٍ ما من الأفعال التي تذعن للأهداف الجزئية التي يمكن أن تستخلص من الهدف العام» [112، ص154-155]. ويجد أ. ن. ليونتيف أن «الفعل هو تلك العملية التي لا يتطابق دافعها مع مادتها (أي مع ما هو موجه إليه) بل يتوضع في ذلك النشاط الذي يندرج فيه ذلك الفعل» [111، ص289]. وحينها «تكون مادة الفعل ليست سوى هدفه المدرك والمباشر» [111، ص290]. وبكلمات أخرى فإذا كان الدافع يرتبط بالنشاط بعامة، فإن الفعل يستجيب لهدف معين. وبما أن النشاط ذاته يتمثل في الأفعال، فإنه يكون مدفوعاً وموجهاً أيضاً، في حينٍ أن الأفعال تستجيب للأهداف فقط.

ويشدد أ. ن. ليونتيف في نظريته حول النشاط على أن «ثمة علاقة فريدة بين النشاط والفعل. ويمكن لدافع النشاط، حين يتحرك، أن يتحول إلى مادة (هدف)

الفعل. ونتيجة لذلك يتحول الفعل إلى نشاط ... وعن هذا الطريق بالتحديد تولد نشاطات جديدة، وتنشأ علاقات جديدة بالواقع» [111، ص290]. ونوضح هذا التحول الذي ساقه أ. ن. ليونتيف نفسه: يقوم الطفل بحل المسألة، فأفعاله تكمن في إيجاد الحل وتسجيله. وإذا ما قوّم المعلم هذا التلميذ وأفعاله، وشرع التلميذ بأدائها بإعتبار أنه من المهم بالنسبة له إيجاد الحل والحصول على النتيجة بحد ذاتها، فإن هذه الأفعال «تتحول» إلى نشاط، وفي الحالة الراهنة- إلى نشاط التعلم. وإذا كان هذا الطفل في سنٍ ما قبل المدرسية، وكان حل المسألة مدفوعاً بارتباط نتيجته بذهاب الطفل إلى اللعب أو عدمه فقط، فإن حل المسألة هذا يظل فعلاً فقط. وعلى هذا النحو فإن كل نشاط، بما في ذلك النشاط الدراسي، يتألف من أفعال، وهو غير ممكن إلا عبرها. بينما يمكن أن تتم الأفعال ذاتها خارج النشاط. وفي تناولنا للنشاط الدراسي لا نقوم إلا بتحليل مختلف الأفعال الدراسية التي تدخل فيه.

الأفعال والعمليات في بنية النشاط الدراسي

لعل المهم من أجل تحليل الأفعال الدراسية هو لحظة تحولها إلي مستوى العمليات. والعمليات، حسب أ. ن. ليونتيف، هي أساليب الفعل التي تستجيب لشروط معينة قُدّم هدفه فيها. والفعل الواعي الموجه في التعليم، حين يتكرر عدداً من المرات، ويندرج ضمن غيره من الأفعال الأكثر تعقيداً، يكف تدريجياً عن أن يكون موضوع الرقابة الواعية للمتعلم، ويضحي أسلوباً في تنفيذ ذاك الفعل الأكثر تعقيداً. وهذه العمليات التي تدعى العمليات الواعية هي الأفعال الواعية السابقة التي تحولت إلى عمليات. ففي حال إتقان لغة أجنبية يكون فعل لفظ الصوت غير المألوف بالنسبة للغة الأم (الأصوات الحلقية والأنفية في اللغة الروسية، مثلاً،) مجهداً إلى حد كبير. فهو يراقب بصورةٍ واعيةٍ وموجهةٍ أسلوب الأداء ومكانه، ويتطلب جهداً إرادياً من جانب المتعلم. ومع إتقان هذا الفعل يندرج الصوت الملفوظ ضمن الكلمة والمقطع والجملة. ويصبح فعل لفظه آلياً، ولا تتم مراقبته عن

طريق الوعي الذي يوجه إلى مستويات أخرى أكثر علواً من النشاط، وينتقل إلى مستوى «الآلية اللفظية» (ن. أ. برنشتين)، متحولاً إلى أسلوب أداء أفعال أخرى.

ويصبح الفعل الراسخ شرطاً لأداء فعل آخر أكثر تعقيداً، وينتقل إلى مستوى العمليات، أي كما لو أنه تقنية أداء النشاط الكلامي. وعندئذٍ يتم توجيه العمليات بمستوياته القاعدية. ويرى ن. أ. برنشتين أن عملية انتقال المركبات التقنية للحركة إلى شروط تحتية قاعدية هي ما يسمى عادة أتمتة الحركات من خلال اكتساب المهارات الحركية الجديدة، وما هو مرتبط، بالضرورة، بالانفعال إلى توريدات عصبية أخرى وتفريغ الانتباه الفعال [24]. ونشير إلى أن الانتقال من مستوى الفعل إلى العمليات هو الأساس لتكنلجة التعليم.

وإلى جانب العمليات «الواعية» توجد في النشاط عمليات لم تدرك سابقاً على أنها أفعال موجهة. ولقد ظهرت هذه العمليات نتيجة «المواءمة» مع الشروط المحددة للنشاط الحيوي. ويوضح أ. أ. ليونتيف هذه العمليات بأمثلة من التطور اللغوي عند الطفل - «مواءمته» الحدسية لأساليب الصياغة النحوية لما يقوله مع أحكام المعاشرة الكلامية للراشدين. إن الطفل لا يعي هذه الأفعال مما يجعلها غير قادرة على أن تكون محددة بذاتها. وهكذا فإنها، في حقيقة الأمر، عمليات تتشكل بصورةٍ حدسيةٍ وتصير ذاتيةً نتيجة المحاكاة وأفعال الطفل العقلية الداخلية. وهي قد تكون إما نتيجة الأفعال الواعية والمادية والخارجية المستدخلة التي تظهر خلال التطور أوأثناء التعليم، وإما أن تمثل الجانب العملياتي من العمليات النفسية: التفكير، التذكر، الإدراك. ويرى س. ل. روبنشتين «أن منظومة العمليات التي تحدد بناء النشاط العقلي، وعليها يتوقف جريانه، إنها ذاتها تتشكل وتتحول وتتعزّز في مجرى ذلك النشاط» ثم «... يمضي التفكير في حل المسألة التي تقف أمامه بوساطة العمليات المتنوعة التي تؤلف جوانب العملية العقلية ذات الصلات المتبادلة المختلفة التي يتحول بعضها إلى البعض الآخر» [194، ج1، ص377]. وإلى هذه

العمليات ينسب س. ل. روبنشتين المقارنة والتحليل والتركيب والتجريد والتعميم. ونشير، هنا، إلى أن العمليات العقلية الداخلية الموافقة تحدد بناء الإدراك (ف. ب. زينجينكو) والتذكر (ب. ب. بلونسكي، أ. أ. سميرنوف، ف. يا. لياؤديس) وغيرهما من العمليات النفسية.

الأنواع المختلفة للأفعال الدراسية

يمكن تناول الأفعال الدراسية من وجهات نظر ومواقع مختلفة: النشاطية-الذاتية، والغائية- المادية، والعلاقة بمادة النشاط (فعل أساسي أو مساعد)، والأفعال الداخلية والخارجية، والفروق بين الأفعال العقلية الداخلية في العمليات النفسية، وسيطرة الأفعال الإنتاجية (أو الاجترارية). . إلخ‹ وبكلمات أخرى فإن تنوع النشاط الإنساني بعامة، والنشاط الدراسي بخاصة ينعكس في تعدد أنواع الأفعال. وسوف نتناول الأنواع الأساسية منها.

ومن موقع ذاتية النشاط في التعلم تبرز في المقام الأول أفعال الفرض الغائي والبرمجة والتخطيط والأفعال التنفيذية، وأفعال الرقابة (الرقابة الذاتية) والتقويم (التقويم الذاتي). ويرتبط كل منها بمرحلة معينةٍ من مراحل النشاط الدراسي وإنجازها. فأي نشاط، كحل مسألة كتابة نص أو القيام بالعد، مثلاً، يبدأ بوعي الهدف بوصفه إجابة على سؤال «من أجل ماذا»، «مع أي هدفٍ أتعامل». غير أن طرح مثل هذه الأسئلة وإيجاد الإجابات عليها وإخضاع السلوك لهذا الحل هي مجموعة من الأفعال المعقدة. ولقد أشار كلٌّ من يو. غالانتير وج. ميلروك. بريبرام، لدى بحث خطط السلوك وبنيته، إلى صعوبة وضع خطة عامة (استراتيجية) للسلوك، أي مجموعة الأفعال الذهنية المحددة لوعي طابع وتسلسل الوقائع السلوكية. والأفعال التنفيذية هي في الحقيقة، أفعال خارجية (شفهية، غير شفهية، شكلية، غير شكلية، مادية، مساعدة) لإنجاز الأفعال الداخلية: الفرض الغائي، التخطيط، البرمجة. وتقوم ذات النشاط في وقت واحد بتقويم ورقابة

دائمين لمسار هذا النشاط ونتيجته على صورة أفعال المقارنة والتصحيح . . إلخ . وبما أن أفعال الرقابة والتقويم التي يقوم بها التلميذ هي أفعال نفسية، بينية، خارجية، متحولة، فإننا سوف نتناولها بصورةٍ منفصلةٍ .

ومن موقع مادة النشاط الدراسي تُميّز فيه الأفعال البحثية والتحويلية . وفي مصطلحات النشاط الدراسي (د . ب . إلكونين، ف . ف . دافيدوف، أ . ك . ماركوفا) تُبنى الأفعال الدراسية بوجه عام كـ «تحويلات نشيطة للموضوع يقوم بها الطفل بغية الكشف عن صفات مادة الاستيعاب» . وعندئذ يمكن لهذا الأفعال أن تسير، كما يشير الباحثون، وفق خطتين : « 1- أفعال دراسية للكشف عن العلاقة العامة والابتدائية من الناحية التكوينية في المادة الخاصة، 2- أفعال دراسية للوقوف على درجة حسية العلاقة العامة التي تم الكشف عنها من قبل» [125، ص83] .

وتستوعب المعارف النظرية بإعتبارها مادة النشاط الدراسي، كما يرى ف . ف . دافيدوف، بوساطة الأفعال الاسترجاعية- البحثية الموجهة نحو التعميم الجامع، والتي تمثل بالنسبة للمتعلم أسلوباً «لاكتشاف قانونية معينة ضرورية للصلة المتبادلة بين الظواهر الخاصة والفردية والأساس العام لكل معين، واكتشاف قانون صيرورة الوحدة الداخلية لهذا الكل» [63، ص127] .

وفيما يتعلق بالنشاط النفسي للمتعلم تميز، كما سبقت الإشارة، الأفعال الذهنية والحسية والذاكروية، أي أفعال الذكاء التي تؤلف النشاط النفسي الداخلي للذات الذي يعتبر، بدوره، «الجزء المكمل» الداخلي للنشاط (س . ل . روبنشتين)، والنشاط الدراسي في الحالة الراهنة . وكل واحدٍ منها يتحلل إلى أفعال أصغر (وإلى عمليات في شروط معينة) . فالأفعال الذهنية (أو المنطقية)، مثلاً، تتضمن في المقام الأول تلك العمليات كالمقارنة والتحليل والتركيب والتجريد والتعميم والتصنيف وغيرها . ويؤكد س . ل . روبنشتين في هذا الشأن «أن كافة هذه العمليات هي

جوانب مختلفة لعملية التفكير الأساسية-التوسط، أي الكشف عن الصلات والعلاقات الموضوعية الأكثر أساسية» [194، ج1، ص377]. ويشدد س. ل. روبنشتين على أن العملية الذهنية «تتم كمنظومة عمليات موجهة بصورة واعية. ويعمل التفكير على ربط ومقارنة كل فكرة تنشأ في مجراه بالمسألة التي توجه نحو حلها العملية الذهنية وبشروطها. ويصف الفحص والنقد والرقابة التي تتم على هذا النحو التفكير بصفته عملية واعية» [194، ج1، ص370]. إن توصيفات التفكير بأنه الجانب الداخلي للنشاط، وبشكل خاص النشاط الدراسي، تثبت مرة أخرى أهمية تلك الأفعال، كالفرض الغائي والبرمجة والرقابة.

وإلى جانب الأفعال الذهنية تنجز في الأفعال الدراسية أفعال وعمليات حسية وذاكروية. وتشمل الأفعال الحسية التعرف والمطابقة ... إلخ، والأفعال الذاكروية -تسجيل الانطباعات وتنقية المعلومات وتركيبها وحفظها وتفعليها.. إلخ. وبكلمات أخرى فإن كل فعل دراسي معقد يتطلب أفعالاً ذهنية، يعني إدخال كمية كبيرة من العمليات الحسية والذاكروية والفكرية التي غالباً ما تكون غير متمايزة. وبما أنها لا تميز خصيصاً في مجموعة عامة من الأفعال الدراسية، فإن المعلم لا يستطيع في بعض الأحيان أن يشخص طابع الصعوبة التي يواجهها التلميذ أثناء حل المسألة الدراسية على نحو دقيق.

وفي النشاط الدراسي تعين الحدود أيضاً بين الأفعال الإنتاجية والاجترارية (د. ب. إلكونين، ف. ف. دافيدوف، أ. ك. ماركوفا، ل. ل. غوروفا، أ. ك. تيخوميروف، إ. د. تيليغينا، ف. ف. غاغاي وغيرهم). فإلى الأفعال الاجترارية تنتمي في المقام الأول الأفعال التنفيذية والاسترجاعية. وإذا كانت الأفعال التحليلية والتركيبية والرقابية- التقويمية وسواها تتم وفق معايير معينة وبأسلوب متبع، فإنها تكون أفعالاً اجترارية أيضاً. أما أفعال التوافق والتحويل وإعادة التكوين، وكذلك الرقابة والتقويم والتحليل والتركيب التي تتم وفق معايير تشكلت بصورة مستقلة فينظر إليها كأفعال إنتاجية. وبكلمات أخرى فإن بالإمكان تمييز ثلاث مجموعات

من الأفعال في النشاط الدراسي وفقاً لمعيار الإنتاجية والتصويرية. فالأفعال التي تنجز من حيث غرضها الوظيفي وفق معايير معينة وبأسلوبٍ معين تكون اجترارية دوماً، كالأفعال التنفيذية، والأفعال الموجهة نحو ايجاد ما هو جديد، كالأفعال التوافقية تكون أفعالاً إنتاجيةً. وتؤلف الأفعال التي يمكن أن تكون هذه أو تلك تبعاً للشروط المحيطة (كأفعال الرقابة، مثلاً،) المجموعة الوسطى.

وتتحدد اجترارية أو إنتاجية العديد من الأفعال الدراسية بالكيفية التي تنجز بها: أ) وفقاً للبرامج والمعايير التي يضعها المعلم أو بالأسلوب المألوف والمتبع الذي أتقن سابقاً، ب) وفقاً للمعايير التي تشكلت بصورةٍ مستقلةٍ أو البرامج الخاصة أو بأسلوبٍ جديدٍ وائتلافٍ جديدٍ للوسائل. وتعني مراعاة إنتاجية (أو اجترارية) الأفعال أن بالإمكان ايجاد برنامجٍ موجهٍ من قبل المعلم لمختلف علاقة الإنتاجية والاجترارية لأفعال التلاميذ الدراسية ضمن التعلم ذاته باعتباره فعاليةً موجهةً نحو غرضٍ معينٍ، بل وأكثر من ذلك، باعتباره نمطاً رئيسياً من أنماط النشاط (د. ب. إلكونين، ف. ف. دافيدوف).

ويسمح تحليل الأفعال والعمليات التي تدخل في النشاط الدراسي بتصوره كفضاء متعدد الموضوعات لتوجيه استيعابها، حيث أن كلاً من الموضوعات يتراءى للمتعلم كمادةٍ مستقلةٍ للاستيعاب والرقابة.

الرقابة (الرقابة الذاتية) والتقويم (التقويم الذاتي) في بنية النشاط الدراسيّ

وفي البنية العامة للنشاط الدراسي تخصص مكانة هامة لفعلي الرقابة (الرقابة الذاتية) والتقويم (التقويم الذاتي). وهذا يتوقف على اعتبار أن كل فعل دراسي آخر لا يصبح فعلاً إرادياً وموجهاً إلا بوجود الرقابة والتقويم في بنية النشاط. وتتم الرقابة على أداء الفعل عن طريق آلية التغذية الراجعة أو التوريد الراجع في البنية العامة للنشاط كمنظومة وظيفية معقدة (ب. ك. أنوخين). وقد تم تمييز شكلين من التوريد الراجع (أو التغذية الراجعة): الموجه والمنتج. ويتم الأول

في الأساس، حسب ب.ك. أنوخين، عن طريق الاندفاع الحسي أو العضلي، بينما يعد الثاني مركباً يشمل كافة العلامات الموردة التي تتعلق بنتيجة الحركة التي تم القيام بها [12، ص146؛ 13، ص88-97]. ويطلق ب.ك. أنوخين على الشكل الثاني المنتج مصطلح التوريد الراجع بالمعنى الخاص لهذه الكلمة. وهو يعين حدود نوعين له تبعاً لما إذا كان يحمل معلومات حول أداء الفعل المتوسط أو النهائي والكلي. والنوع الأول من التوريد الراجع مرحلي، والثاني توكيدي. وهذا هو التوريد الراجع النهائي. وفي كلا الوجهين تكون أية معلومات حول سير أداء الفعل أو نتيجته تغذيةً راجعةً تتولى الرقابة والتنظيم والتوجيه.

وفي المخطط العام للمنظومة الوظيفية تعرف الحلقة الأساسية حيث تجري مقارنة «نموذج المستقبل المنشود» (حسب ن. أ. برنشتين) أو «شكل نتيجة الفعل» (ب.ك. أنوخين) مع المعلومات عن أدائه الواقعي بأنها «قابلية الفعل» (ب.ك. أنوخين). ونتيجة مقارنة ما يتوجب الحصول عليه مع ما يتم الحصول عليه هي أساس استمرار الفعل (في حالة تطابقهما) أو التصحيح (في حالة اختلافهما). وعلى هذا النحو يمكن التأكيد على أن الرقابة تقتضي ثلاث حلقات: 1) نموذج أو شكل نتيجة الفعل المطلوبة والمنشودة، 2) عملية مقارنة هذا الشكل بالفعل الواقعي، 3) اتخاذ القرار حول الاستمرار بالفعل أو تصحيحه. وتعتبر هذه الحلقات الثلاث بنية الرقابة الداخلية لذات النشاط على إنجازه. وتتم الرقابة على كل حلقة من حلقات النشاط وكل فعل من أفعاله داخلياً عن طريق العديد من قنوات أو «عرى» التغذية الراجعة. وهذا بالتحديد هو ما يسمح بالحديث وراء إ. ب. بافلوف عن الإنسان بصفته آلةً تتطور وتتعلم وتوجه ذاتياً. وفي أعمال أ. أ. كونوبكين وأ. ك. اوسنيتسكي وغيرهما تدرج مشكلة الرقابة (الرقابة الذاتية) ضمن الإشكالية العامة للتوجيه الذاتي الشخصي والمادي. وتتوقف أهمية دور الرقابة (الرقابة الذاتية) والتقويم (التقويم الذاتي) في بنية النشاط على كونها هي التي تكشف الآلية الداخلية لتحول ما هو خارجي إلى داخلي، وانتقال ما هو نفسي بيني

إلى نفسي داخلي (ل . س . فيغوتسكي)، أي انتقال أفعال رقابة المعلم وتقويمه إلى أفعال الرقابة والتقويم الذاتيين للتلميذ. وإلى ذلك فإن نظرية ل . س . فيغوتسكي النفسية التي ترى أن كل وظيفةٍ نفسيةٍ تظهر على مسرح الحياة مرتين من خلال عبورها الطريق «من وظيفةٍ نفسيةٍ خارجيةٍ تنفذ خلال المعاشرة مع الناس الآخرين إلى وظيفةٍ نفسيةٍ داخليةٍ »، أي إلى الداخل، إلى خاصيته؛ أي نظرية الاستدخال تسمح بتفسير تشكل الرقابة الداخلية الخاصة، أو، بصورةٍ أدق، الرقابة الذاتية كتحولٍ مرحليٍّ. ويُعدُّ هذا التحول من خلال أسئلة المعلم وتثبيت ما هو أهم وجوهري. وكأن المعلم يضع برنامجاً عاماً لتلك الرقابة التي تشكل الأساس للرقابة الذاتية.

وكان ب . ب . بلونسكي قد حدد أربع مراحل لظهور الرقابة الذاتية بتطبيقها على استيعاب المادة. وتتصف المرحلة الأولى بغياب أي رقابة ذاتية. فالتلميذ في هذه المرحلة لا يستوعب المادة ولا يتمكن، بالتالي، من أن يراقب أي شيء. والمرحلة الثانية هي مرحلة الرقابة الذاتية الكاملة. والتلميذ في هذه المرحلة يتفحص كمال وصحة استعادة المادة المستوعبة. وتتّصف المرحلة الثالثة بأنها مرحلة الرقابة الذاتية الانتقائية التي يراقب التلميذ ويتفحص فيها ما هو رئيسي في الأسئلة فقط. وفي المرحلة الرابعة تغيب الرقابة الذاتية المرئية، وكأنها تتم على أساس التجربة السابقة، وعلى أساس جزئيات أو أمارات يسيرة [25، ص259-260].

ونتناول تشكل الرقابة الذاتية من خلال مثال إدخالها في إتقان التحدث بلغةٍ أجنبيةٍ. ففي مخطط تشكل الرقابة السمعية أثناء تعليم التحدث بلغةٍ أجنبيةٍ توجد مستوياتٌ أربعة. وفي كل واحد منها تقوّم علاقات المتحدث بالخطأ وتفسير أفعاله المفترضة، أي آلية الرقابة السمعية، وطابع استجابة المتحدث الشفهية على الفعل الخاطئ. ويمكن أن تكون استجابة المتحدث مرتبطة بمستويات الرقابة (ب . ب . بلونسكي).

وتجدر الإشارة إلى أن المستويين الأوليين يتميزان بالتأثير الرقابي الخارجي للمعلم مما يستدعي تشكل التغذية الراجعة السمعية الداخلية. ويتصف الاثنان الأخيران بغياب هذا التأثير أثناء تصحيح الأخطاء. ويعتبر هذان المستويان بمثابة مستويين انتقاليين من مرحلة الأداء المراقب بصورةٍ واعيةٍ للفعل الكلامي باللغة الأجنبية إلى مرحلة الرقابة غير الواعية على الإنجاز الكلامي للبرنامج اللغوي، أي إلى المرحلة الالية الكلامية.

ويؤكد تشكل التغذية الراجعة السمعية ذاتها باعتبارها منظماً لعملية التحدث أثناء تعليم اللغة الأجنبية على ارتباط التأثير الموجه الخارجي للمدرس بالتوجيه الداخلي لهذه العملية من قبل المتحدث نفسه. وعندها تتشكل آلية الرقابة السمعية في النشاط ذاته. ومن المهم أيضاً أن الرقابة السمعية توجه صحة إنجاز كافة حلقات تشكل وصياغة الفكرة بوساطة اللغة الأجنبية. وهكذا يبدو واضحاً أن المعلم حين يعلّم التحدث باللغة الأجنبية، فإنه لا يستطيع أن لا يشكل هذه الآلية العامة لنشاط التحدث بكامله بالتحول الموجه من الرقابة التعليمية الخارجية على الأفعال الكلامية للدراسين إلى الرقابة الذاتية السمعية الداخلية الخاصة.

وعلى غرار الرقابة الذاتية يمر تشكل التقويم الذاتي المادي في بنية النشاط. ولقد لاحظت أ. ف. زاخاروفا خاصية هامة في هذه العملية، وهي انتقال التقويم الذاتي إلى صفة أو خاصية لذات النشاط، أي إلى تقويمها الذاتي. وهذا ما يحدد موقعاً آخرمن مواقع أهمية الرقابة (الرقابة الذاتية) والتقويم (التقويم الذاتي) على صعيد البيئة العامة للنشاط الدراسي. وهكذا فإنه يتوقف على أنه في هذه المركبات تحديداً تثبت صلة ما هو نشاطي وما هو شخصي، وفيها تحديداً يتحول الفعل المادي الإجرائي إلى صفة ذاتية وسمة شخصية. وتدلل هذه الحالة مرةً أخرى على الارتباط الداخلي الوثيق لمركبي المدخل النشاطي-الشخصي إلى العملية التكوينية ومدى مواءمته وواقعيته.

* * *

إن النشاط الدراسي الذي يمثل الشكل الأساسي لإدماج الناس ممن تتراوح أعمارهم بين 6-7 سنوات و22-23 سنة يتصف بخصوصية المضمون المادي والبنية الخارجية اللذين تحتل فيهما المسألة الدراسية والأفعال الدراسية من أجل حلها مكانة خاصة .

مستويات تكوّن الرقابة السمعية

المستوى	علاقة المتحدث بالخطأ	آلية الرقابة السمعية	طابع استجابة المتحدث الشفهية على الفعل الخاطئ
الأول	لا يسمع الخطأ ، ولا يصححه بنفسه	غياب مقابلة الفعل الكلامي وبرنامج أدائه	أداء بطيء تحليلي بصورة إرادية للفعل الكلامي المطلوب بعد الإشارة إلى طابع أدائه (الرقابة الخارجية ضرورية)
الثاني	لا يسمع الخطأ ولا يصححه بنفسه	وجود المقابلة وفق مخطط مدرك بصورة إرادية لتنفيذ البرنامج	أداء غير بطيء وصحيح للفعل ، ولكن بعد الإشارة من طرف الآخر إلى الخطأ (الرقابة الخارجية ضرورية)
الثالث	يصحح الخطأ بنفسه ولكن بعد مضي بعض الوقت	وجود مقابلة ، ولكن الخطأ يدرك في سياق الكلام ، أي بعد سماع الكل - لا وجود لمتابعة جارية .	أداء غير بطيء ومكرر للفعل مع تصحيح الخطأ المرتكب (انضمام الرقابة الذاتية)
الرابع	تصحيح جاري وفوري للخطأ	يصحح الخطأ في مجرى تنفيذ البرنامج اللفظي	تصحيح غير بطيء وجارٍ للخطأ المرتكب في مجرى أداء الفعل الكلامي (ظهور كامل للرقابة الذاتية)

الفصل الثاني

الدافعيّة الدراسية

1 - الدافعية بوصفها مقولةً سيكولوجيةً

المداخل الأساسية إلى دراسة الدافعيّة

الدافعية هي واحدة من المشكلات الأساسية في علم النفس داخل روسيا وخارجها سواء بسواء. وترتبط أهميتها بالنسبة لوضع علم النفس المعاصر بتحليل مصادر فعالية الإنسان، والقوى المحركة لنشاطه وسلوكه. والإجابة على سؤال ما الذي يدفع المرء إلى النشاط، وأي دافع، ومن أجل ماذا يقوم به هو أساس التفسير المناسب للنشاط. «عندما يعاشر الناس بعضهم بعضاً يبرز قبل كل شيء سؤال حول الدوافع والبواعث التي تدفعهم نحو هذا الاتصال بغيرهم من الناس، وكذلك عن تلك الأهداف التي وضعوها نصب أعينهم عن وعي كثير أو قليل» [242، ص12-13]. والدافع، في الخطة العامة، هو ما يحدد الإنسان ويثيره ويدفعه إلى القيام بفعلٍ ما يندرج ضمن النشاط الذي يحدده هذا الدافع.

ويشترط تعقيد وتعدد جوانب مشكلة الدافعية كثرة المداخل إلى فهم جوهرها وطبيعتها وبنيتها، وكذلك إلى مناهج دراستها (ب. غ. أنانيف، س. ل. روبنشتين، م. أرغايل، ف. غ. أسيف، ج. أتكينسون، ل. إ. بوجوفيتش، ك. ليڤين، أ. ن ليونتيف، م. ش. محمد - أمينوف، أ. ماسلو، ج. نيوتن، س. فرويد، ب. فريس، ف. إ. جودنوفسكي). ومن المهم أن نؤكد أنّ موضوعة

وحدة جانبي الدافعية: الجانب الدينامي (الطاقي) والجانب المتعلق بالمعنى والمضمون هي المبدأ المنهجي الأساسي الذي يحدد دراسات المجال الدافعي في علم النفس الروسيّ. ويرتبط الإرساء الحيوي لهذا المبدأ بدراسة تلك المشكلات من مثل نظام علاقات الإنسان (ف. ن. مياسيشيف)، وعلاقة المغزى والأهمية (أ. ن. ليونتيف)، وتكامل البواعث وسياقها المعنوي (س. ل. روبنشتين)، واتجاه الشخصية ودينامية السلوك (ل. إ. بوجو فيتش، ف. إ. جودنوفسكي)، والتوجّه في النشاط (ب. يا. غالبيرن).. إلخ.

وتدرس الدافعية في علم النفس الروسي بوصفها منظّماً معقداً متعدد المستويات للنشاط الحيوي للإنسان، أي لسلوكه ونشاطه. ويعدُّ المستوى الإرادي هو المستوى الأعلى في هذا التنظيم. ويشير ف. غ. ألكسيف إلى أن المنظومة الدافعية لدى الإنسان تملك بناء أكثر تعقيداً من مجموعة بسيطة من الثوابت الدافعية المعطاة. وهي توصف باتساع كبير جداً في المجال الذي يحتوي على ما تحقق من مواقف بصورة آلية، وما يلّح الآن من نزعات، كما يحتوي على منطقة المثالي التي لا تعتبر في اللحظة الراهنة فاعلة بشكل هام، ولكنها تؤدي وظيفة هامة بالنسبة للإنسان؛ إذ تقدم له ذلك الأفق المعنوي للتطور اللاحق لدافعه والذي لولاه لفقدت الاهتمامات الجارية في الحياة اليومية قيمتها [16]. ويسمح ذلك كله من الناحية الأولى بتعريف الدافعية على أنها منظومة معقدة ومتعددة المستويات ومتنوعة الدوافع، والتي تضمّ الحاجات والدوافع والاهتمامات والمثل والنزعات والمواقف والانفعالات والقواعد والقيم.. إلخ، ومن الناحية الثانية بالحديث عن تعددية دافعية النشاط والسلوك عند الإنسان وعن الدافع المسيطر في بنيتهما. «تحدد البنية المتدرجة للمجال الدافعي اتجاه شخصية الإنسان التي تملك طابعاً متنوعاً تبعاً لأية دوافع من حيث مضمونها وتركيبها بالتحديد أصبحت هي المسيطرة»[31، ص52].

إن الدافعية، إذ تفهم على أنها مصدر الفاعلية، وفي الوقت ذاته كمنظومة بواعث على أي نشاط، فإنها تدرس من جوانب مختلفة مما يجعل تفسيرها من قبل الباحثين متنوعاً. ويعرفها الباحثون أيضاً بوصفها دافعاً واحداً محدداً، ومنظومةً واحدةً من الدوافع، وكمجالٍ خاصٍ يشمل الحاجات والدوافع والأهداف والاهتمامات في تفاعلها وتضافرها المعقّدين.

وتربط معالجة الدافع هذا المفهوم إما بالحاجة (ج. نيوتن، أ. ماسلو)، وإما بالشعور بالحاجة وإشباعها (س. ل. روبنشتين)، وإما بمادة الحاجة وموضوعها. ففي سياق نظرية أ. ن. ليونتيف في النشاط يستخدم مصطلح «الدافع» ليس من أجل «تحديد الشعور بالحاجة، وإنما كدالٍ على ما هو موضوعي يتمثل في أيّ شيء تشخص هذه الحاجة ضمن الشروط المعطاة، وإلى ماذا يوجّه النشاط بوصفه دافعاً له» [111، ص243]. ونشير إلى أن فهم الدافع كـ «حاجة متمدية» - حسب مصطلح أ. ن. ليونتيف - يسمح بتعريفه كدافعٍ داخلي يدخل في بنية النشاط ذاته.

ولعلّ تعريف الدافع الأكثر كمالاً هو التعريف الذي اقترحته ل. إ. بوجوفيتش. فالدافع، بهذا التعريف، هو ما يتم النشاط من أجله: «يمكن أن تتراءى مواد العالم الخارجي والتصورات والأفكار والمشاعر والأحاسيس بصفتها دافعاً. وبكلمة واحدة فإن كل ما يجد فيه النشاط تجسيده» [31، ص53]. ويزيل هذا التعريف تناقضات كثيرة في معالجة الدافع، حيث تتوحد فيه الجوانب: الطاقية والدينامية والمضمون. ونشير في هذا الصدد إلى أن مفهوم «الدافع» أضيق من مفهوم «الدافعية» الذي «يتبدى كآلية معقدة لربط عوامل السلوك الخارجية والداخلية بالشخصية، تلك الآلية التي تحدد ظهور واتجاه وكذلك أساليب القيام بأشكال محددة من النشاط» [64، ص148].

إن المفهوم الأوسع هو مفهوم المجال الدافعي الذي يتضمن المجال الوجداني والمجال الإرادي من الشخصية (ل . س . فيغوتسكي) ومشاعر تلبية الحاجة . وفي سياق علم النفس العام تمثل وحدة معقدة و«خليطاً» من القوى المحركة للسلوك الذي يتجلى في شكل حاجات واهتمامات ورغبات وأهداف ومثل تحدد النشاط الإنساني على نحو مباشر . ويُفهم المجال الدافعي أو الدافعية بأوسع ما تحمله الكلمة من معاني من وجهة النظر هذه كمحور للشخصية «تحتشد» حوله صفاتها كالاتجاه والتوجهات القيمية والمواقف والتوقعات الاجتماعية والطموحات والانفعالات والصفات الإرادية والخصائص النفسية- الاجتماعية الأخرى . وعلى هذا النحو يمكن التأكيد على أن الدافعية ، رغم تنوع المداخل ، تفهم من قبل غالبية المؤلفين كمجموعة ومنظومة من العوامل المتفاوتة نفسياً ، والتي تحدد سلوك الإنسان ونشاطة .

بنية الدافعية

من المفيد عند دراسة الدافعية (ف . غ . أسيف ، ج . أتكينسون ، ل . إ . بوجوفيتش ، ب . إ . دودونوف ، أ . ماسلو ، إ . ك . سافونكو) تصورها كمنظومةٍ معقدة تندرج فيها بنيات متدرجة معينة ، وأن تفهم البنية خلال ذلك كوحدة ثابتة نسبياً من العناصر ، وعلاقاتها وكلية الموضوع كمنظومة ثابتة . ولقد سمح تحليل بنية الدافعية للباحث ف . غ . أسيف أن يميّز فيها : أ) وحدة الخصائص الإجرائية غير المترابطة ، ب) الصيغة الثنائية ، أي الأساس الإيجابي والسلبي لمركباتها [16 ، ص137] .

وإن الموضوعة التي تحدث عنها الباحثون حول أن بنية المجال الدافعي ليست تكويناً جامداً وساكناً ، بل متطور ومتغير في مجرى النشاط الحيوي هي مهمة أيضاً .

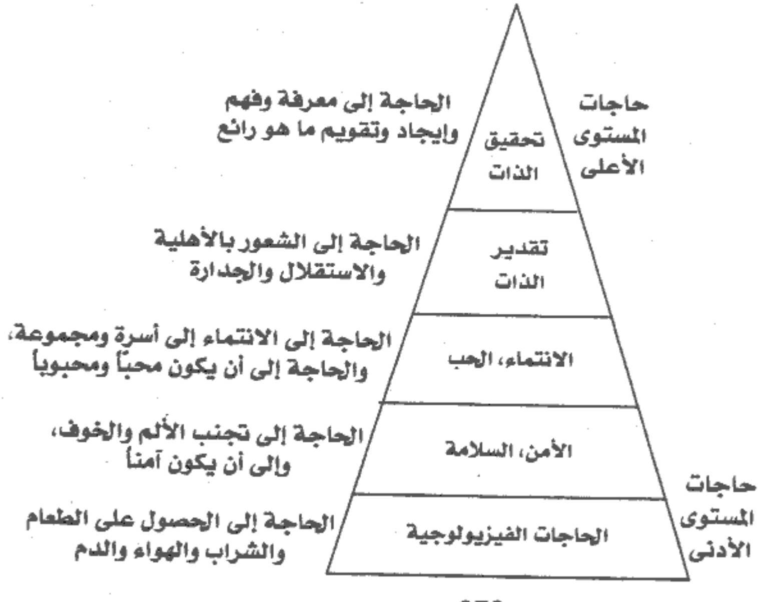
ومن الأهمية بمكان على صعيد دراسة بنية الدافعية هو تمييز ب . إ . دودونوف لأربعةٍ من مركبات تلك البنية : الرضا عن النشاط نفسه ، وأهمية نتيجته المباشرة

بالنسبة للشخصية، والقوة الدافعة للإثابة على النشاط، والضغط القسري على الشخصية [68]. ويدعى المركب الأول اصطلاحاً المكوّن «النفعي» للدافعية، وتدعى المكونات الثلاثة المتبقية مكوناتها الغائية. وعلاوة على ذلك فإن المركبين الأول والثاني يكشفان عن الاتجاه والتوجه نحو النشاط نفسه (مساره ونتيجته) باعتبارهما داخليين بالنسبة له. أما الثالث والرابع فإنهما يثبتان عوامل التأثير الخارجية (السلبية والايجابية بالنسبة للنشاط). ومن المهم أيضاً هو أن المركبين الأخيرين اللذين يحددان بصفتهما مكافأةً وهروباً من العقاب هما، في رأي ج. أ. أتكينسون [248]، مكوّنا الدافعية إلى الإنجاز. ونشير إلى أن مثل هذا التصور البنيوي للمكونات الدافعية والمرتبط ببنية النشاط الدراسي هو أكثر نقعاً من أجل تحليل الدافعية الدراسية، كما سوف يتبن لاحقاً. ويعرض تفسر الدافعية وتنظيمها البنيوي في مصطلحات الحاجات الأساسية للإنسان (هـ موري، ج. أتكينسون، أ. ماسلو وغيرهم).

كان هـ. موري (1938م)، مثلما هو معروف، قد أنجز إحدى الدراسات المبكرة التي تناولت الدافعية الشخصية (في مصطلحات حاجات الشخصية). فمن العدد العديد من دوافع السلوك ميّز أربع حاجات أساسية: الحاجة إلى الإنجاز، والحاجة إلى السيطرة، والحاجة إلى الاستقلال، والحاجة إلى الانتماء. وأدرج م. أرغايل هذه الحاجات التي بحثت في سياق أوسع ضمن البنية العامة للدافعية (الحاجات): 1) الحاجات اللاإجتماعية التي يمكن أن تستدعي التفاعل الاجتماعي (الحاجات البيولوجية إلى الماء والطعام والنقود)، 2) الحاجة إلى الارتباط كتقبّل المساعدة والدفاع وتقبل الإشراف والزعامة ولا سيّما من جانب ذوي النفوذ والذين يتمتعون بالسلطة، 3) الحاجة إلى الانتماء، أي السعي إلى أن يكون في مجتمع الآخرين، وفي جوّ من الصداقة يكون فيه مقبولاً من قبل المجموعة والأقران، 4) الحاجة إلى السيطرة، أي أن يكون مقبولاً من قبل الآخرين أو مجموعة الآخرين كزعيم يسمح له بالتحدث فترة أطول، وباتخاذ القرارات، 5) الحاجة

الجنسية-الاقتراب الجنسي والتفاعل الصداقي والحميمي الاجتماعي بين ممثل أحد الجنسين مع الممثل الجذاب من الجنس الآخر، 6) الحاجة إلى العدوان، أي إلى إلحاق الضرر الجسدي أو المعنوي، 7) الحاجة إلى تقدير الذات (Self-esteem) والهوية الذاتية، أي الحاجة إلى تقبل الذات بوصفها ذات شأن. ومن الجلي أن الحاجة إلى الارتباط وتأكيد الذات والعدوان في نفس الوقت يمكن إلى حد كبير أن تكتسي أهمية بالنسبة لتحليل النشاط الدراسي وسلوك المتعلمين.

وعلى صعيد النظر في تحليل مجال حاجات الإنسان يعتبر «مثلث الحاجات» لأبراهام ماسلو [251] ذا أهمية كبيرة. ففيه يسلط الضوء بوضوح أكثر على الارتباط التفاعلي الاجتماعي للإنسان من جهة، وطبيعته المعرفية المرتبطة بتحقيق الذات من جهة أخرى. ونعرض فيما يلي مثلث ماسلو للحاجات. ومما يسترعي الانتباه عند النظر فيه هو: أولاً- المكانة والأهمية التي تخصص للحاجات المعرفية والاتصالية للإنسان، ثانياً- يتمّ تناول مجال الحاجات عند الإنسان خارج بنية نشاطه - بتطبيقه على شخصيته، وتحقيق ذاتها وتطورها ووجودها الريح فقط (في فهم ج. برونر).



أساس تصنيف الدافعيّة (الدوافع)

يسمح التصور المنظومي العام للمجال الدافعي عند الإنسان للباحثين بتصنيف الدوافع. وتعيّن حدود أنواع دوافع (دافعية) السلوك (النشاط) في علم النفس العام وفق أسس مختلفة. وتتبدى بمثابة : أ) طابع المشاركة في النشاط (الدوافع المفهومة والمعلومة والمؤثرة بشكل واقعي، حسب أ. ن. ليونتيف)، ب) زمن (مدى) ارتباط النشاط (الدافعية البعيدة - الدافعية القصيرة، حسب ب. ف. لوموف)، جـ) الأهمية الاجتماعية (الدوافع الاجتماعية، الدوافع الشخصية الضيقة، حسب ب. م. ياكوبسون)، د) حقيقة تضمنها في النشاط ذاته أو وجودها خارجه (الدوافع الاجتماعية العريضة، الدوافع الشخصية الضيقة، حسب ل. إ بوجوفيتش)، هـ) النوع المحدد للنشاط، كالدافعية الدراسية، مثلاً، وغيرها من الدوافع.

ويمكن النظر إلى مخططات هـ. موري وم. أرغايل و أ. ماسلو وغيرهم كأسس تصنيفية. ويرجع الفضل في تعيين حدود الدوافع وفق طابع المعاشرة (عملية، انفعالية) إلى ب. م. ياكوبسون [242]. ومع الاستمرار في هذا الخط من الدراسة رأى أ. أ. ليونتيف أن بالإمكان تقسيم الحاجات الاجتماعية التي تحدد تكامل المجموعات والمعاشرة بصورة موجزة إلى ثلاث حاجات أساسية تتجه نحو : أ) موضوع التفاعل أو هدفه، ب) ميول المتصل ذاته، جـ) ميول الإنسان الآخر أو المجتمع بصورة عامة. ويسوق المؤلف، كمثالٍ على ظهور المجموعة الأولى من الحاجات والدوافع ذات المستوى الاجتماعي «. . . باهتمامات المجتمع وأهدافه بشكل عام. . . » [109، ص192]. وتشترط هذه المجموعة من الدوافع سلوك الإنسان باعتباره عضواً في الجماعة التي تصبح اهتماماتها الشخصية ذاتها. ومن الواضح أن هذه المجموعة من الدوافع، إذ تصف العملية الدراسية برمتها، على سبيل المثال، يمكنها أن تصف ذواتها أيضاً : المربي، الدارسين ضمن خطة الدوافع

البعيدة والعامة والمفهومة. وحينما يتحدث أ. أ. ليونتيف عن الدوافع (الحاجات) الموجهة نحو المتصل بالذات، إنما يعني الدوافع «الموجهة إما نحو إشباع الرغبة في معرفة ما هو مهم بصورة مباشرة، وإما، وهذا مهم، نحو الاختيار اللاحق لأسلوب السلوك أو لأسلوب الفعل» [108، ص22]. وتحمل هذه المجموعة من الدوافع أهمية كبرى على صعيد تحليل الدافعية الدراسية المسيطرة في النشاط الدراسي.

ولعلّ من المناسب الاقتراب أيضاً من موقع خصائص المجال العقلي- الانفعالي- الإرادي للشخصية نفسها بوصفها ذاتاً بغية تحديد الدافعية المسيطرة في النشاط. وتبعاً لذلك يمكن تصور الحاجات الروحية العليا للإنسان باعتبارها حاجات (دوافع) المستويات الخلقية والعقلية- المعرفية والجمالية. وترتبط هذه الدوافع بتلبية المطالب والحاجات الروحية للإنسان التي ترتبط بها تلك الدوافع، حسب. ب. م. ياكوبسون، كالمشاعر والميول والعادات وغيرها بصورة وثيقة [241]. وبكلمات أخرى تقسم الدوافع (الحاجات) الروحية، الاجتماعية العليا بصورة شرطية إلى ثلاث مجموعات من الدوافع (الحاجات): الدوافع العقلية- المعرفية، والدوافع الخلقية - الأدبية، والدوافع الانفعالية - الجمالية.

2 - الدافعية الدراسيّة

الوصف العام للدافعية الدراسية- تكوينها المنظومي

تعرف الدافعية الدراسية كنوع خاص من الدافعية التي تندرج ضمن نشاط التعلم والنشاط الدراسي. وتحدد هذه الدافعية كأيّ نوعٍ آخر من الدافعية، بمجموعةٍ كاملةٍ من العوامل الخاصة بهذا النشاط. فهي، أولاً، تحدد بمنظومة التكوين ذاتها، وبالمؤسسة التكوينية، حيث يتمّ النشاط الدراسي، وثانياً، بتنظيم عملية التكوين، وثالثاً، بالخصائص الذاتية للمتعلم (العمر، الجنس، تطور الذكاء، القدرات، مستوى الطموحات، التقويم الذاتي، التفاعل مع التلاميذ الآخرين. . إلخ).

ورابعاً، بالخصائص الذاتية للمربي، وفي المقام الأول بمنظومة علاقاته مع التلميذ والعمل، وخامساً، بخصوصية المادة الدراسية.

والدافعية الدراسية، كأي نوع آخر من الدافعية، تكون منظمة. وهي تتسم بالتوجه والثبات والدينامية. ففي أعمال ل. إ. بوجوفيتش ومساعديها، ومن خلال معطيات دراسة النشاط الدراسي للتلاميذ تمت الإشارة إلى أن ما يبعث عليه (على النشاط) هو تدرج الدوافع التي قد تكون المسيطرة فيه إما الدوافع الداخلية المرتبطة بمضمون هذا النشاط وأدائه، وإما الدوافع الاجتماعية العريضة المرتبطة بحاجة الطفل إلى احتلال موقع محدد في منظومة العلاقات الاجتماعية. وإذّاك يحدث مع العمر تطور الحاجات والدوافع المتفاعلة وتغير الحاجات الرئيسية المسيطرة وتدرجها. «. . . تكون الدافعية إلى التعلم من مجموعة من الدوافع المتغيّرة باستمرار والتي يدخل بعضها مع بعض في علاقاتٍ جديدةٍ (الحاجات ومغزى التعلم بالنسبة للتلميذ، ودوافعه وأهدافه وانفعالاته واهتماماته). ولذا فإن تشكل الدافعية ليس مجرد تنامي العلاقة الايجابية أو تزايد العلاقة السلبية بالتعلم، وإنما التعقيد الذي يقف وراءه ويلحق ببنية المجال الدافعي والدوافع التي تندرج فيه وظهور علاقاتٍ جديدةٍ أكثر نضجاً، وأحياناً متناقضة فيما بينها» [221، ص14]. وهكذا فإن من الضروري لدى تحليل دافعية النشاط الدراسي ليس تحديد الدافع المسيطر وحسب، بل ومراعاة بنية المجال الدافعي عند الإنسان بأكملها. وعند تناول هذا المجال بتطبيقه على التعلم أكدت أ. ك. ماركوفا على تدرجيّة بنائه، حيث تدخل فيه : الحاجة إلى التعلم، ومغزى التعلم، والدافع إلى التعلم والهدف والانفعالات والموقف والميل.

الميل في المجال الدافعيّ

الميل، في التعريف السيكولوجي العام، هو شعور انفعالي بالحاجة المعرفية. ومن الضروري عند وصفه كواحد من مركبات الدافعية الدراسية أن يوجّه الاهتمام

إلى أن مصطلح «الميل» غالباً ما يستخدم في المعاشرة اليومية والحياتية، بله والتربوية المهنية كمرادفٍ للدافعية الدراسية. ويمكن أن يدلّل على هذا تلك الأقوال من مثل «ليس لديه ميل نحو الدراسة»، «من الضروري تطوير الميل المعرفي»... إلخ. وهذا الخلط بين المفهومين مرتبط أولاً- بأن الميل بالتحديد هو أول موضوع للدراسة في مجال الدافعية (ي. هربارت) ضمن نظرية التعلم. ثانياً- ويفسر أيضاً بأن الميل هو بحد ذاته ظاهرة معقدة وغير متجانسة. ويعرّف الميل بأنه «كنتيجةٍ وكواحدٍ من التجليات التكاملية لعمليات المجال الدافعي المعقدة». ومن المهمّ هنا تمييز أنواع الميل والموقف من التعلم. ووفقاً لما تراه أ. ك. ماركوفا فإن الميل إلى الدراسة قد يكون واسعاً ومخططاً ومنتجاً وإجرائياً- غنيّ المضمون ومعرفياً- دراسياً وتحويلياً [221، ص17-18].

ولقد أشار العديد من الباحثين إلى أهمية توفير ظهور الميل إلى المعلم والتعليم (بوصفه شعوراً انفعالياً بتلبية الحاجة المعرفية) وتشكيل الميل ذاته. وعلى أساس التحليل المنتظم ذكر س. م. بوندا رينكو العوامل الأساسية التي تساعد على أن يكون التعلم مهماً بالنسبة للتلميذ [32، ص255-261]. ووفقاً لهذا التحليل فإن المقدمة الأهم لتكوين الميل إلى التعلم هي تربية دوافع النشاط الاجتماعية العريضة، وفهم مغزاه، وإدراك أهمية العمليات المدروسة على صعيد النشاط الذاتي.

ولعلّ إمكانية إظهارَ الاستقلالية والمبادأة العقليتين في الدراسة هي الشرط الضروري لتكوين الميل نحو مضمون التعليم والنشاط الدراسي لدى الدارسين، وكلما كانت مناهج التعليم فعالةً أكثر. كان اهتمام الدارسين بها أسهل. وتكمن الوسيلة الأساسية لتربية ميل راسخ نحو الدراسة في استخدام تلك الأسئلة والمهمات التي يتطلب حلها نشاطاً بحثياً فعالاً من جانب الدارسين.

ويلعب خلق موقف إشكالي دوراً كبيراً في تشكيل الميل نحو الدراسة. فالدراسون حين يواجهون صعوبةً ما، فإنهم يقتنعون بضرورة الحصول على معارف

جديدة أو استخدام المعارف القديمة في الموقف الجديد. فما يثير الاهتمام هو فقط ذلك العمل الذي يستدعي توتراً مستمراً. والمادة السهلة التي لا تتطلب عقلياً لا تستدعي ميلاً. ويعتبر تجاوز الصعوبات في النشاط الدراسي شرطاً هاماً لظهور الميل نحوه. فصعوبة المادة الدراسية والمسألة الدراسية تقود إلى دفع الميل فقط حينما تكون هذه الصعوبة محمولةً ويمكن تجاوزها. أما في الحالة العكسية فسرعان ما ينخفض الميل.

وينبغي على المادة الدراسية وأساليب العمل الدراسي أن تكون متنوعةً إلى درجةٍ كافيةٍ (وليس بصورةٍ مفرطةٍ). والتنوع لا تضمنه مواجهة الدارسين بالموضوعات المختلفة أثناء التعليم فحسب، بل وإمكانية الكشف في نفس الموضوع عن جوانب جديدة. ويُعدُّ الإقصاء، أي عرض ما هو جديد وغير متوقع وهام أمام الدارسين وكأنه مألوف واعتيادي، أحد أساليب إثارة الميل المعرفي عند الدارسين. فجدّة المادة هي مقدمة هامة لظهور الميل نحوها. بيد أن معرفة الجديد يجب أن تعتمد على ما يملكه التلميذ من معارف. لأن استخدام المعارف المستوعبة سابقاً هو شرط أساسي لظهور الميل. ولعل العامل الأساسي لظهور الميل نحو المادة الدراسية يتمثل في صبغتها الانفعالية والكلمة الحية للمعلم.

وقد تشكل هذه الموضوعات برنامجاً محدداً لتنظيم العملية الدراسية التي توجه خصيصاً نحو تشكيل الميل.

الاتجاهات الدافعية ونجاح النشاط

يمكن لمختلف أنواع الميل، كالميل الناتج، والميل المعرفي، والميل الإجرائي، والميل المعرفي -الدراسي وسواها أن تكون مرتبطةً بالاتجاهات الدافعية (إ. إ. سافونكو، ن. م. سيمونوفا). فمن خلال متابعة هذين الباحثين لدراسة ب. إ. دودونوف، وعلى أساس معطيات دراسة الدافعية في استيعاب اللغة الأجنبية في المعاهد الدراسة العليا، تم الكشف عن أربعة اتجاهات دافعية (نحو العملية والنتيجة

وتقويم المدرس وتجنب الأذى) تحدد، بالإضافة إلى المركبات الأخرى للدافعية الدراسية، وجهة النشاط الدراسي ومضمونه ونتيجته. وإن خصائص الصلات بين الاتجاهات الدافعية تسمح، في رأيهما، بتمييز خاصيتين أساسيتين لها: أولاً- استقرار الصلات (حسب معيار التماسك) بين الاتجاهات نحو العملية والنتيجة من جهة، والاتجاهات نحو «تقويم المدرس» و«تجنب الأذى» من جهة ثانية، أي استقلالها النسبي عن شروط التعليم، ثانياً- تغير الصلات (حسب معيار السيطرة و«الثقل النوعي») تبعاً لشروط التعليم (نمط المؤسسة الدراسية العليا -اللغوي، غير اللغوي)، وجدول الساعات، وخصائص المنهج الدراسي، ولاسيما موافقة الغائية.. إلخ [198]. ووقف المؤلفان (على مستوى موثوق به من الأهمية) على الصلة الإيجابية للاتجاه الدافعي بمستوى التحصيل الدراسي للطلاب. وتبين أن الاتجاهين نحو العملية والنتيجة أكثر تماسكاً وارتباطاً بمستوى التحصيل الدراسي، وأن الاتجاه نحو تقويم المدرس أقل تماسكاً. أما ارتباط الاتجاه نحو تجنب الأذى بمستوى التحصيل الدراسي فهو ارتباط ضعيف.

ولعل ما يستحث النشاط الدراسي قبل كل شيء هو الدافع الداخلي حينما «تلقي» الحاجة المعرفية بمادة النشاط -بتشكل أسلوب الفعل المعمم- و«تتمدى، تتجسم» فيه. كما يستحث في ذات الوقت من قبل الدوافع الخارجية المختلفة لتأكيد الذات والهيبة والواجب والضرورة والإنجاز وغيرها، على سبيل المثال، وتبين على أساس معطيات دراسة النشاط الدراسي للطلاب أن من بين الحاجات ذات الأصول الاجتماعية تؤثر الحاجة إلى الإنجاز تأثيراً كبيراً في فعالية ذلك النشاط. ومن هذه الحاجة يفهم مسعى الإنسان ونزعته نحو تحسين نتائج نشاطه. ويتوقف الرضا عن التعلم على درجة تلبية هذه الحاجة. وتضطر هذه الحاجة الطلاب على التركيز أكثر في الدراسة، ويرتقي في نفس الوقت بفعاليتهم الاجتماعية. وتؤثر الحاجة إلى المعاشرة والسيطرة في التعليم تأثيراً هاماً ذا دلالات متعددة. وتحمل دوافع المستوى المعرفي-العقلي أهمية خاصة بالنسبة للنشاط الدراسي. فدوافع المستوى العقلي هي دوافع مدركة ومفهومة ومؤثرة بصورة واقعية. إنها تدرك من قبل الإنسان كالتعطش

للمعارف وضرورة (عوز) استيعابها، والسعي نحو توسيع الأفق وتعميق المعارف وتنظيمها. وهذه هي بالضبط تلك المجموعة من الدوافع التي ترتبط بالنشاط المعرفي الإنساني الخاص، وبحاجة المرء المعرفية التي وصفتها ل. إ. بوجوفيتش بالنبرة الانفعالية الايجابية التي لا تشبع. وحين يهتدي الدارس بمثل هذه الدوافع، ولا يقيم للتعب والزمن وزناً، ويعارض الدوافع والعوامل الأخرى التي تلهيه، فإنه يتعامل بدأب وحماسةٍ مع المادة الدراسية، وبصورة أدق، مع حل المسألة الدراسية. ولقد توصل يو. م. اورلوف إلى نتيجة هامة مفادها أن «الحاجة المعرفية باقترانها مع الحاجة العليا إلى الإنجاز تؤثر في النجاحات الأكاديمية تأثيراً كبيراً»[154، ص75].

الموقف من الدراسة في المجال الدافعي

من المهم لتحليل المجال الدافعي لتعلم التلاميذ القيام بوصف موقفهم منه. وقد قامت أ. ك. ماركوفا في معرض تحديدها ثلاثة أنماط من المواقف: الموقف السلبي والموقف الحيادي والموقف الإيجابي بتمييز دقيق للموقف الأخير على أساس إدماج المتعلم في عملية الدراسة. وهذا أمر هام من أجل توجيه النشاط الدراسي للتلاميذ. وقسمت المؤلفة الموقف الإيجابي من المتعلم إلى: أ) موقف ايجابي غير واضح ونشيط يدلل على استعداد التلميذ للاندماج في التعلم، ب) موقف معرفي نشيط، جـ) موقف ايجابي شخصي -متحيز، ونشيط، يدلل على اندماج التلميذ بوصفه ذاتاً للمعاشرة وشخصية وعضواً في المجتمع [221، ص17]. وبكلمات أخرى فإن المجال الدافعي لذات النشاط الدراسي أو دافعيتها ليست متعددة المركبات فقط، بل ومتنوعة ومختلفة المستويات مما يقنع مرة أخرى بالتعقيد الاستثنائي ليس لتشكله ومراعاته فقط، بل وحتى للتحليل الملائم.

ارتباط التطور العقلي والدافعية

في دراسة مشكلة الدافعية الدراسية يُشار إلى ارتباط مستوى التطور العقلي

عند المتعلمين وتشكل وتطور مجالهم الدافعي والدافعية لديهم. وعلى أساس معطيات دراسة التلاميذ الصغار تلاحظ م. ف. ماتيوخينا أن في مجرى تطورهم النفسي تتطور الدافعية أيضاً. وهذا ما يسمح بالتأكيد على أن «المستوى الابتدائي العالي من التطور العقلي يعدُّ شرطاً هاماً لتحقيق المستوى الابتدائي لدافعية الطفل من جهة، وشرطاً لتشكل الدافعية الايجابية في مجرى النشاط الدراسي من جهة ثانية» [132، ص27]. ومع هذا يتم الوقوف على الارتباط المباشر بين المستوى الرفيع من التطور العقلي والنزعات الدافعية الايجابية المتكونة، وبالعكس. ويتكشف في الوقت ذاته الارتباط بين الدافعية التي تعتبر مقدمة النشاط الدراسي، ونجاح تعليم الأطفال الذين يتمتعون بدافعيةٍ عاليةٍ ومتوسطةٍ.

الفرض الغائي والدافعية

وتم الوقوف كذلك على الأهمية الاستثنائية التي تحتلها موضوعة إمكانية ومردودية تشكل الدافعية عبر تغير الفرض الغائي للنشاط الدراسي على صعيد تنظيمه. وشددت كل من ت. إ. لياخ وأُ. أ. جوفالوفا في دراساتهما التي أجريت تحت إشـراف أ. ك. مـاركـوفـا على إمكانيـة تشكل الدافع المكون المعنوي الهام-الشخصي لدى المراهقين، وإنجاز هذه العملية في تسلسل معين لتشكل مواصفاته. وكما تشير المؤلفتان فإن الدافع المعرفي-الدراسي يبدأ بالفعل ثم يصبح دافعاً مسيطراً، ويكتسب استقلالية لا يدرك إلا بعدها، أي أن تنظيم النشاط الدراسي وتشكله هو الشرط الأول. ومع ذلك يكون من الأفضل أن تتشكل فاعلية الدافعية، كما بينت أُ. أ. جوفالوفا، عند التوجه نحو أساليب النشاط أكثر من التوجه نحو نتيجته. وفي الوقت ذاته تتجلى خاصية الدافعية هذه في المجموعات العمرية المختلفة بأشكال متباينة تبعاً لطابع الموقف الدراسي وصرامة رقابة المعلم. فكلما كان التلميذ أصغر، كانت علاقة الدافعية الفاعلة بطابع الموقف الدراسي وصرامة رقابة المعلم، وعلاقة تشكل الفاعلية كدرجة أولى من درجات الدافع

المعرفي-الدراسي بحتمية الموقف ورقابة المعلم الحاضر علاقةً أوثق. وعلى العموم فإن الدراسات التي تناولت الدافعية الدراسية عند التلاميذ تظهر المستوى القاصر لتشكلها العفوي والإمكانية المبدئية لتطورها المتدرج والموجه الذي يراعي خصائص العمر مع التوجه الغالب نحو أساليب النشاط (وليس نحو النتيجة).

ثبات الدافعية الدراسية

لقد بحث ثبات الدافعية الدراسية على أساس معطيات دراسة التلاميذ ضمن إطار نظرية أ. ك. ماركوفا (ل. ك. زولوتيخ، ت. إ. ليباخ، ت. أ. بلاتونوفا، ت. أ. بوشكينا، أُ. أ. جوفالوفا)، وعلى أساس معطيات دراسة الطلاب من قبل مجموعة إ. إ. سافونكو (ن. م. سيمونوفا، ز. م. خيزرويفا، إ. ب. ايمينيتوفا وغيرهن). وقد عرف هؤلاء الباحثون الثبات من الناحية السيكولوجية بأنه القدرة على دعم المستوى المطلوب من الفعالية النفسية لدى التغير الواسع للعوامل المؤثرة في الإنسان. وبتطبيقه على الدافعية الدراسية فإن ثباتها هو الخاصية الدينامية التي تضمن الاستمرارية النسبية والإنتاجية العالية للنشاط سواء في الشروط العادية أو في الشروط التجريبية. وبالاعتماد على التصور المنتظم للثبات فقد تناوله الباحثون في وحدته مع مواصفات الدافعية الدراسية كالقوة والوعي والفاعلية وتشكل دافع النشاط المكون للمعنى والتوجه نحو العملية، ، إلخ.

وبينت دراسات إ. إ. سافونكو وإ. ب. ايمينيتوفا وز. م. خيزرويفا أن صلة ثبات البنية الدافعية (التوجه نحو العملية-النتيجة- الإثابة-الضغط) بديناميته تكمن في تمييز المركبات داخل البنية وترتيبها مع النزعة إلى ثبات البنية. ومع هذا تعتبر مواصفات البنية الدافعية، كالدينامية المتسارعة للتغيرات التي تطرأ على داخل البنية، وحركة مركبات الدافعية الداخلية (العملية-النتيجة) نحو الانتظام، والنزعة إلى التمايز التي يعبر عنها بدقة، مؤشرات على ثبات البنيات مع التوجه الدافعي نحو العملية. وهذا ما يسمح للباحثين بالاعتقاد بأن السيطرة المطلقة للدافعية

الإجرائية تمنح للبنية ثباتاً كبيراً. وتبدو هذه الدافعية كما لو أنها نواة البنية الغنيّة «المولدة للطاقة» التي يرتبط بها ثبات تلك البنية وخصائص تغيرها. وفي تلك الحالات التي تحتل فيها التوجهات الدافعية الإجرائية والدافعية الناتجية المكانة الأولى والمكانة الثانية في البنية، فإن مستوى ثباتها يكون أعلى-وهذا هو العامل الأول من حيث قوة تأثيره. ولقد خلصت الباحثتان إ. إ. سافونكو وز. م. خيزرويفا إلى أن: 1) النمط الابتدائي للبنية الدافعية، 2) الأهمية الشخصية التي يكتسيها المحتوى المادي للنشاط، 3) نوع المهمة الدراسية تنتمي إلى المحددات النفسية للثبات. وتم الوقوف كذلك على أن العوامل الداخلية من مثل سيطرة التوجهات الدافعية، وخصائص الدينامية داخل البنية والمضمون النفسي للبنية الدافعية هي أكثر العوامل نفوذاً وقوةً.

المواقف الإشكالية والدافعية

إن الموقف الإشكالي الذي يدفع الإنسان إلى الفعالية المبدعة عبر ضرورة الاختيار وسحب التقويم وإزالة القيود الزمنية هو العامل القوي والمؤثر في تغير البنيات الدافعية (إ. إ. سافونكو، ن. م. سيمونوفا). ولقد توصل الباحثون إلى أن: أ) التوجه الدافعي المسيطر في نتاج النشاط، ب) الأهمية الشخصية للنتاج هي العامل الذي يتوسط الدافع في خصائص ذلك النتاج، جـ) المحتوى النفسي للأهمية الشخصية يرتبط بنمط البنية الدافعية. وأظهرت الدراسات الخصوصية النوعية للارتباطات القائمة بين نمط البنية الدافعية وخصائص نتاج النشاط ومواصفات ذواته. فعلى أساس المعطيات التجريبية تم التوصل إلى عدد من مجموعات الطلاب وفقاً لمعيار الخصوصية النوعية لاقتران مواصفات من مثل خصائص بنية الدافعية والنتاج، وخصائص جريان النشاط التجريبي، والمواصفات الذاتية. وسمح التحليل الكمي -النوعي للمواصفات الدافعية لدى المفحوصين بتحديد مجموعة الطلاب الأكثر إبداعاً وقدرة واستعداداً للبحث وتعبيراً وإلفةً.

حيث أن في بنيتهم الدافعية يسيطر بثباتٍ التوجه نحو العملية، والتغيرات داخل البنية تتصف بالنزعة التي يعبر عنها بوضوح نحو تنظيم وتمييز مركبات البنية تحت تأثير عامل الزمن وشروط النشاط. ويتميز نتاج نشاط مفحوصي هذه المجموعة (النصوص) بالخصوصية والوضوح والانفعالية العالية والتسلسل المنطقي وإمكانية التعليل والتضمين الشخصي والطابع الإبداعي.

وفي الدراسات التي تناولت هذه المشكلة كشف النقاب عن العوامل التي يمكن التأثير عبرها في الدينامية الداخلية للبنيات الدافعية، وبالتالي، توجيه إعادة بنائها. وإلى هذه العوامل ينتمي: سحب التقويم وإزالة القيود الزمنية والأسلوب الديمقراطي في المعاشرة، وموقف الاختيار، والأهمية الشخصية والوجه المنتج والمبدع من العمل. ويثير الطابع الإبداعي للموقف الإشكالي النزعة إلى تمييز وتنظيم مركبات البنية، أي النزعة إلى ثبات البنية. ولعل ما تم تناوله يدلل على تعقيد الدافع الدراسي كظاهرةٍ نفسيةٍ يستدعي توجيهها في العملية الدراسية أخذ تنظيمها البنيوي وديناميتها وشرطيتها النمائية بعين الاعتبار.

❋ ❋ ❋

تتسم الدافعية الدراسية، باعتبارها نوعاً خاصاً من الدافعية، ببنيةٍ معقدةٍ تعدُّ بنية الدافعية الداخلية (الموجهة نحو العملية والنتيجة) والخارجية (المكافأة، تجنب العقوبة) أحد أشكالها. وإن المواصفات الهامة للدافعية الدراسية هي ثباتها، وصلتها بمستوى تطور الذكاء، وبطابع النشاط الدراسي.

الفصل الثالث

الاستيعاب - الحلقة المركزية في النشاط الدراسي للمتعلم

1 - الوصف العام للاستيعاب

المداخل إلى تعريف الاستيعاب

الاستيعاب هو المفهوم الأساسي لجميع نظريات التعليم(التعلّم، النشاط الدراسي) بعيداً عما إذا كان ينفصل كعملية مستقلة أم أنه يتطابق مع التعلم. والاستيعاب، إذ يعتبر مفهوماً معقداً كثير المعاني، فإن بالإمكان أن يعالج من مواقع مختلفة، ومن وجهة نظر مداخل متنوعة.

أولاً- الاستيعاب هو آلية وطريق تشكيل الإنسان الخبرة الفردية عبر اكتساب وتمثل (في مصطلحات أ. ن. ليونتيف) الخبرة الثقافية الاجتماعية التاريخية بوصفها حصيلة المعارف والمعاني وأساليب الأفعال المعممة (وبالتالي القدرات والمهارات) والقواعدالخلقية والأدبية في السلوك. ويتم هذا الاستيعاب على امتداد حياة الإنسان نتيجة الملاحظة والتعميم واتخاذ القرارات والأفعال الخاصة دون العلاقة بكيفية حدوثه أو جريانه، بصورةٍ عفويةٍ أم في ظل شروط خاصة بنظم التكوين.

ثانياً- الاستيعاب هو نشاط الإنسان العقلي المعقد الذي يتضمن جميع العمليات المعرفية (الحسية-الإدراكية، الذاكروية) التي تضمن تلقي المادة المقررة ومعالجتها المعنوية وحفظها واسترجاعها.

ثالثاً- الاستيعاب هو نتيجة التعلم والنشاط الدراسي. وعندما يتحدث الباحثون عن ثبات استيعاب المادة الدراسية وتنظيمها ونوعيتها، إنما يقصدون في الغالب جانب الناتج بالتحديد. وفيما يتعلق بالنشاط الدراسي، فإن الاستيعاب يتبدى باعتباره مضموناً له و«الجزء المركزي لعملية التعليم» حسب تعبير س. ل. روبنشتين. وأكثر من هذا، وكما يرى ف. ف. دافيدوف فإن «استيعاب المعارف العلمية وما يناسبها من قدرات يتراءى كهدفٍ أساسيٍّ ونتيجةٍ رئيسيةٍ للنشاط» [43، ص46].

وبصورة أعم يعرف الاستيعاب بوصفة عملية تلقٍّ للمعارف وإعادة معالجتها المعنوية وحفظها واستعمالها في مواقف جديدة لحل المسائل العملية والنظرية، أي استخدام هذه المعارف في صورة قدرة على حل المسائل الجديدة اعتماداً على تلك المعارف. وحسب تعريف س. ل. روبنشتين فإن (عملية الاستيعاب الراسخ للمعارف هي الجزء المركزي من عملية التعليم وهي عملية معقدة جداً من الناحية النفسية. وهي لا تنحصر بأي حال في التذكر أو في رسوخ الاحتفاظ. ففيها يندرج إدراك المادة وفهمها وحفظها، ومنه إتقانها الذي يمنح إمكانية استخدامها في شتى المواقف واستعمالها بأشكال مختلفة ... إلخ» [194، ج 2 ص84].

ولقد اقترح ج. برونر تفسيراً قريباً من هذا التعريف للاستيعاب. فقد تناوله بوصفه ثلاث عمليات تجري في وقت واحد: الحصول على معلومات جديدة، والتحويل، وتكييف المعلومات في حل المسائل والفحص والرقابة [34، ص370-371]. ومن الواضح أن ج. برونر يؤكد أيضاً على تعقيد هذه العملية

وتعدد أطوارها رغم أنه يطابق إلى حدّ كبير الاستيعاب والنشاط الدراسي ذاته (الأمر الذي يدلل عليه تضمين الرقابة في هذه العملية).

التنظيم البنيوي للاستيعاب

يشير كافة الباحثين الذين تناولوا الاستيعاب (التعلّم) إلى أن الاستيعاب هو عملية غير متجانسة، تشتمل على عددٍ من المركبات والمستويات أو الأطوار. فقد نسب ن. د. ليفيتوف إلى مفهوم «المركبات النفسية للاستيعاب»: 1) الموقف الإيجابي للدارسين، 2) عملية التعرف الحسي المباشر على المادة، 3) التفكير بوصفه عملية إعادة معالجة نشيطة للمادة التي تم الحصول عليها، 4) عملية التذكر والاحتفاظ بالمعلومات التي تم الحصول عليها وجرت معالجتها. وقام ف. أ. كروتيتسكي بتفسير هذه المركبات النفسية للاستيعاب من الناحية الفنية التعليمية [97، ص152-159]، والتي تمثلت بدورها في حالات نفسية معينة يعبر بها عن تلك المركبات. فعن المركب الأول للاستيعاب، وهو الموقف الإيجابي للدارسين، يعبر في انتباههم وميلهم نحو محتوى الدرس. وهذا ما يرتبط من الناحية الفنية التعليمية بوتيرة العمل الدراسي المثالية لاستيعاب المادة الدراسية من قبل الدارسين في سن محددة. وعند الإشارة إلى دور عمليات التعرف الحسي المباشر على المادة الدراسية (المركب الثاني للاستيعاب) يشدد ف. أ. كروتيتسكي على لحظتين أساسيتين من لحظات تنظيم تلك العمليات أثناء الاستيعاب: حسية المادة ذاتها وتربية الملاحظة لدى المتعلمين. ورغم هذا يُشار إلى ضرورة ارتباط الحسية المادية والتصويرية (بما فيها الرمزية) والكلامية.

ويتم تناول عملية التفكير كمركب ثالث للاستيعاب في مصطلحات إدراك وفهم جميع الارتباطات والعلاقات وتضمين المادة الجديدة في المنظومة القائمة في خبرة المتعلم. ويرتبط المركب الرابع للاستيعاب بعمليات التذكر والاحتفاظ بالمادة الدراسية في الذاكرة. وتسمح الدراسات المتعددة في هذا المجال (ب. إ.

زينجينكو، أ. أ. سميرنوف وغيرهما) بملاحظة أن الفعالية العالية لهذه العمليات تتحدد عن طريق: أ) تشخيص الموقف من شروط التذكر (الزمن، الهدف، طابع الاستعمال في الممارسة العملية... إلخ) ب) إدماج المتعلم في نشاطه الفعال. ففي شروط الموقف من أهمية وقيمة القاعدة الدراسية (المبدأ) والتوجه نحو إمكانية استخدامها في الحياة، ولدى مقارنتها في الوقت ذاته بغيرها من القواعد من حيث دقة الصياغة، مثلاً، فإنها سوف تثبت وتبقى في الذاكرة بصورة أكثر رسوخاً مما لو أنها حفظت وبصورةٍ إراديةٍ عن ظهر قلب.

ويشير جميع الباحثين ممّن تناولوا الاستيعاب إلى تركيبة هذه العملية، على الرغم من أن المركبات نفسها تدعى بأشكال مختلفة. وعلى أساس التحليل المنظم للكتلة الأساسية من نظريات التعلم (الاستيعاب) توصل إ. إ. إلياسوف إلى نتيجةٍ مفادها أنه من غير الممكن، في حقيقة الأمر، تمييز سوى «1) الحصول على المعارف المستوعبة حول الموضوع والأفعال معه، و2) اكتساب المعارف والأفعال واستيعابها» [79، ص76]. وستعرض لاحقاً حجة إ. إ. إلياسوف التي تدلل على مشروعية هذه النتيجة. فقد اعتقد إ. إ. إلياسوف أنه في مختلف النظريات تتبدى تلك المركبات الكبيرة على التوالي بوصفها المركبين الأول والثاني من مركبات الاستيعاب، من مثل الفهم والاستظهار (كومينسكي)، والتعمق (الوضوح، الارتباطات، المنظومة)، والمنهج (هربارت)، والحصول على المعرفة والتعزيز (ديستيرفيغ)، والإدراك والمعالجة والتعبير في الفعل (لاي)، والتلقي والتعزيز (اوشينسكي)، والتلقي والمعالجة والاستعمال (كابتيريف)، والإدراك والتجريد والتحقيق في النشاط (ليسغافت)، والانتباه والفهم والذاكرة والحركة (باندورا وآخرون) والتقويم واختيار أساليب الفعل والإنجاز (بيريس وكروس)، والإدراك والفهم والأداء والتحقيق (ليونتيف)، والاستيضاح والتوجه والإتقان (غالبيرن)، والإدراك والتفهم والتعزيزوالاستيعاب (روبنشتين)، واستيعاب الشرح والتعزيز في الفعل (كابانوفا-ميلر)، والإدراك والبحث والاستظهار (إتيلسون)، ووعي الوسائل

والتمرينات (شيدروفيتسكي)، والاستيعاب المعرفي للنشاط والفعل العملي (شادريكوف)[79، ص76].

وفي الوقت ذاته يرى س. ل. روبنشتين أن التحليل العميق لعملية الاستيعاب لا يقتضي تسمية مركباته وتعدادها بقدر ما يقتضي فهم أن كل ما يدخل ضمن الشروط من عمليات: الإدراك، التذكر، التفكير «يتشكل في مجرى التعليم ذاته». وهذه العمليات توجد في عملية التعليم ذات الجانبين، حيث أن المعلم والتلميذ والمادة الدراسية مرتبط بعضها ببعض ويشترط بعضها بعضاً. وهذا، في رأي س. ل. روبنشتين، هو المبدأ الأول والأساسي للمعالجة الصحيحة لهذه العمليات في النشاط الدراسي والاستيعاب بوجه عام.

ومن الضروري التشديد إرثر س. ل. روبنشتين على التخلل والاشتراط المتبادلين لجميع العمليات النفسية في الاستيعاب. يقول س. ل. روبنشتين: «إن رسوخ استيعاب المعارف لا يتعلق فقط بالعمل الخصوصي اللاحق لتعزيزها، وإنما بالإدراك الأولي للمادة وبتفهم إدراكها -وإنه لا يتوقف على التعرف الأولي عليها فقط، بل وعلى العمل اللاحق بأكمله أيضاً» [194، ج2، ص85]. والمهم بالنسبة للاستيعاب هو المرحلة الختامية والمنتجة - الاستعمال والاستخدام في الممارسة العملية، أو ما شدد عليه كل من د. ن. بوغويا فلنسكي ون. أ. مينجينسكايا وهو إخراج المعارف وتجسيدها. ومن هذه المواقع سوف نتناول مراحل استيعاب المادة الدراسية.

مراحل الاستيعاب وأدواره

وفقاً لما يراه س. ل. روبنشتين تميز أدوار عملية الاستيعاب الآتية: «... التعرف الأولي على المادة أو إدراكها بأوسع ما تحمله هذه الكلمة من معنى وتفهمها والعمل الخاص لتعزيزها، وأخيراً استيعابها، بمعنى إمكانية استخدامها في شروط مختلفة باستعمالها في الممارسة العملية» [194، ج2، ص85]. ويرتبط كل دور من هذه الأدوار بالدور الآخر، ويتوقف على طابع تفاعل المعلم والتلميذ.

ويحدد كل منها النتيجة النهائية للاستيعاب. وتكتسي المرحلة الأولى، مرحلة التعرف على المادة الدراسية أو «اللقاء الأول» معها أهمية كبيرة بالنسبة لعملية الاستيعاب برمتها. ولعل ما يمهد للإدراك، ولا سيما الإحساس بالترابط ليس أقل أهمية في هذه المرحلة. فهو يشمل العلاقة الواعية النشيطة للشخصية بما يدرك. وهذه العلاقة لا تُستنفذُ بمضمون التصورات» [194، ج2، ص86]، ولا تقتصر على عددها وكتلتها.

ويتضمن الإدراك ذاته التفهم. والعمل الفكري «يشمل الإدراك من جميع الجوانب: فهو يتقدم عليه ويتضمنه، ويُبنى عليه» [194، ج2، ص87]. والتفهم هو المرحلة الثانية. وهو، إذ يدخل في المرحلة الأولى، فإنه يعدّ أساس المرحلة الثالثة-الحفظ. وحفظ المادة الدراسية، في اعتقاد س. ل. روبنشتين، ليس التفهم المستمر والاندماج في علاقات معنوية جديدة فقط، وإنما إعادة تفهم هذه المادة أيضاً. ولعل الأمر الرئيسي هو أنه ينبغي أن يتم طوال الوقت ليس «إعادة» المادة الدراسية فحسب، بل واسترجاعها بسهولة. وفي هذا يقول س. ل. روبنشتين: «حين يدقق الإنسان فكرته ويصوغها، إنما يكونها؛ وعلاوة على ذلك فإن يطبعها بشكل راسخ» [194، ج2، ص89]. وتعتبر موضوعة س. ل. روبنشتين هذه أساساً لتنظيم الاستيعاب. من هنا نخلص إلى نتيجتين: ينبغي أن يدرك العرض الذاتي للدراسين مسبقاً في تنظيم النشاط الدراسي، وأن يعدّ، وهذا مهم على نحو خاص، للاسترجاع المستقل الأول للمادة المستوعبة من قبل المتعلمين.

والمرحلة الرابعة للاستيعاب -الاستخدام في الممارسة العملية- ليست مجرد نتيجة للتعلم فقط، بل وأسلوب في استيعاب المعارف وتعزيزها وتشكيل المهارات الراسخة. إن فكرة س. ل. روبنشتين حول أن استيعاب المعارف في هذه المرحلة لا يوجه نحو التعلم، وإنما نحو أهداف أخرى ذات طابع عملي هي فكرة أساسية. وهذا «السياق الحياتي الذي تكتسب فيه المعارف والقدرات صفات أخرى».

ويعتبر هذا المخطط الموسع للاستيعاب منذ اللقاء الأول مع المادة الدراسية حتى استخدامها في المواقف المختلفة من الممارسة العملية استراتيجية عامة للاستيعاب. ويمكن أن يقارن بأكثر المخططات المشخصة، والتي أُعدت ضمن خطة فنية تعليمية-نفسية، ألا وهو مخطط التوجيه المرحلي لتشكل الأفعال العقلية الذي وضعه ب. يا. غالبيرن ون. ف. تاليزينا. ولقد لا حظت ن. ف. تاليزينا أن النظرية التي نتناولها تميز خمس مراحل لعملية استيعاب الأفعال الجديدة مبدئياً. ففي مرحلة التعارف الأولى يتلقى الدراسون الإيضاحات الضرورية حول هدف الفعل. فيبينون لهم ماذا ينبغي التوجه إليه أثناء أداء الفعل، وكيف يجب أداؤه. وفي المرحلة الثانية، مرحلة الفعل[1] المادي (أو شبه المادي) يقوم التلاميذ بأدائه بشكل خارجي ومادي ومفصل حتى الآن. وتسمح هذه المرحلة للتلاميذ باستيعاب محتوى الفعل (تركيب كافة العمليات، قاعدة الأداء). كما تسمح للمعلم بالقيام بالرقابة الموضوعية على أداء كل عملية تدخل في الفعل. وكما بيّنت الدراسات فإن في هذه الشروط يستوعب جميع الدارسين الفعل المطروح.

وبعد أن يصبح مضمون الفعل كله قد استوعب يكون من الضروري نقله إلى المرحلة الثالثة، وهي مرحلة الكلام الخارجي، حيث تقدم كافة عناصر الفعل على شكل كلام خارجي (شفهي أو مكتوب). ويمرّ الفعل بالتعميم اللاحق والاختصار، ولكنه لم يزل غير آليّ بَعْدُ. وفي المرحلة الرابعة -مرحلة «الكلام الخارجي في السرّ» ينفذ الفعل على شكل حديثٍ في السرّ. ويتعرض من ثم لتغيراتٍ لاحقةٍ حسب مؤشري التعميم والاختصار. ويتمّ التشكل النهائي للفعل في المرحلة الخامسة، وهي المرحلة الذهنية. فالفعل ينفذ على شكل كلام داخلي، ويختصر إلى الحد الأقصى ويصير آلياً[208، ص71-72].

---

(1) تتطابق تسمية المرحلة الثانية والمراحل التالية مع تسمية أشكال الفعل. غير أن مضمون مفهومي شكل الفعل ومرحلة تشكله مختلفان: فتناوب أشكال الفعل بصف تغيره وفق مؤشرٍ واحدٍ فقط، بينما تتميز المراحل بمراعاة التغيرات وفق جميع المؤشرات الأربعة (ن. ف. تاليزينا).

المواصفات الأساسية للاستيعاب

يتصف الاستيعاب في المقام الأول بالثبات الذي يتحدد باستقلالية استخدام المعارف المستوعبة والقدرات المكتسبة عن الزمن واختلاف مواقف وشروط استعمالها. وثبات الاستيعاب بوجه عام يرتبط بصورة أساسية بترتيب وتنظيم معنى المادة الدراسية المدركة وأهميتها الشخصية والعلاقة الانفعالية التي تستدعيها تلك المادة لدى الإنسان. فإذا كانت المادة الدراسية ذاتها وإدراكها وحفظها تستدعي الشعور بالغبطة والرضا، فإن بهذا تنشأ المقدمات النفسية لفعالية الاستيعاب. وما يندرج ضمن النشاط ويصوّب نحو الاستخدام في الممارسة العملية مستقبلاً، فإنه يستوعب على نحو أفضل.

وإن الخاصية الهامة للاستيعاب هي قابليته للتوجيه. وقد يتحقق ذلك التوجيه عن طريق التشكل المرحلي للأفعال العقلية، أو بطريقة كلاسيكية (تقليدية)، أو عن طريق التعليم المبرمج أو التعليم الإشكالي.. إلخ. والمهم ليس سوى أن يكون الاستيعاب موضوعاً للتوجيه، وأن يكون هو ذاته خاصاً بالنسبة لكل مادةٍ دراسيةٍ.

ويشدد المؤلفون على الشرطية الشخصية للاستيعاب (وتأثير الاستيعاب والنشاط الدراسي في تشكيل شخصية التلميذ). ويتم هذا التأثير المتبادل بداعي أثر فعل التعليم ذاته في التطور النفسي للشخصية وتكون تشكيلاتٍ نفسيةٍ جديدةٍ: دوافع وأهداف واستراتيجات جديدة للاستيعاب والتقويم.. إلخ. ولقد شدد س. ل. روبنشتين خلال بحث الاستيعاب على فكرةٍ بالغة الأهمية على صعيد السياق العام للمدخل الشخصي-النشاطي إلى التعليم، وهي «أن الاستيعاب... وبوجه عام مسار التعلم بأكمله يتوقف بصورةٍ أساسيةٍ على تلك المواقف الخاصة التي تتكون لدى التلميذ أثناء التعليم تجاه المادة الدراسية والمعلم والتعلم نفسه»،

والتــعليم ذاته في نفس الوقت « ... لايشكل هذه القــدرات أو تلك فــقط ، بل والشخصية بوجه عام وطبعها وعقيدتها» [194، ج2، ص92-93].

ويشير جميع الباحثين (ب. ب. بلونسكي، ل. س. فيغوتسكي، س. ل. روبنشتين، أ. ن. ليونتيف، ف. ف. دافيدوف وغيرهم) إلى الخصائص النفسية لطابع الاستيعاب بالنسبة لمختلف المراحل العمرية للتلاميذ سواء باستخدام الوسائل (الوسائط)، أو بعلاقة الأفعال الاجترارية والإنتاجية. يقول س. ل. روبنشتين: «عادة ما يلاحظ في العمر المدرسي ارتباط قوي للدارس بالمادة الدراسية. فعندما يسترجع تلك المادة تراه ميالاً دوماً إلى الاحتفاظ ببنية الأصل، لأنه من الصعب عليه تقديم إعادة بنائها وإعادة تركيبها ... وفيما يتعلق بهذا فإن لدى التلميذ الكبير كل الإمكانيات، وإذا هي لم تتحقق فإن الذنب في ذلك يقع بصورةٍ استثنائيةٍ على وضعية التعليم» [194، ج2، ص92]. وتتمثل آلية الاستيعاب في النقل الذي يعتبر التعميم آليته الداخلية (س. ل. روبنشتين، إ. ن. كابانوفا-ميلر، د. ن. زافاليشينا). وقد أظهرت الدراسات المذكورة أن في مجرى التعليم يحدث التعميم وفق خطوط ثلاثة: تعميم المبدأ، والبرنامج، وأسلوب الفعل. وإذا كان تعميم مبدأ الفعل هو فهم التلميذ للقاعدة الأساسية والقانونية والاستراتيجية الأساسية للفعل، فإن تعميم الأسلوب هو فهم طريقة تحقيقها. والبرنامج هو تسلسل الأفعال. ففي النشاط الدراسي ينبغي أن توفّى هذه التعميمات الثلاثة المتآلفة حقها.

ويتصف الاستيعاب كذلك بالاستعداد (السهولة) إلى تفعيل المعارف وكمالها وتنظيمها. وتتمثل الخاصية الهامة للاستيعاب في أن مؤشره هو الفعل الذي يشهد طابعه على الاستيعاب. وبكلمات أخرى فإن طابع الأفعال يدل على كافة خصائص الاستيعاب. . ولذا فإن هذه الأخيرة يمكن أن لا تكون خصائص مباشرة وحسب، بل وغير مباشرة عبر الأفعال أيضاً.

2 - المهارة في عملية الاستيعاب

تعريف المهارة وتشكلها

يشير العديد من الباحثين إلى أن استيعاب منظومة المعارف الذي يقترن باكتساب المهارات المناسبة يدرس بوصفه «المضمون الأساسي والمهمة الأهم للتعليم» (س. ل روبنشتين). غير أن مشكلة المهارة لا تزال تعالج بمعاني مختلفة -فمن تقديسها (السلوكية، السلوكية الجديدة) إلى نفيها العملي (علم النفس المعرفي). ومن الجلي في الآن نفسه أن المهارة تحتل واحداً من الأماكن المركزية في عملية الاستيعاب.

ويقبل الباحثون على تعريف المهارة بأشكال مختلفة: باعتبارها قدرة مرادفة للإمكانية والفعل المؤتمت. ولعل التعريف الأكثر انتشاراً هو تعريف المهارة بوصفها الفعل الراسخ الذي بلغ نتيجة التمرينات المتكررة والموجهة حد إتقان الأداء. ويتميز هذا الفعل بغياب رقابة الوعي الموجهة، وبزمنٍ مثالي للأداء ونوعيةٍ عالية. وتعتبر المعالجة التي اقترحها ن. أ. بيرنشتين وتناول فيها المهارة باعتبارها منظومةً حركيةً معقدةً ومتعددة المستويات أكثر المعالجات كمالاً وملاءمة. كتب هذا الباحث يقول: «المهارة هي نشاط نفسي- حركي فعال يؤلف الشكل الخارجي وجوهر التمرين الحركي ... وإن اكتساب المهارة الحركية هو فعل معنوي متسلسل من غير الممكن أيضاً أن لا تفلت فيه بعض الحلقات المعنوية، وأن لا يختلط ترتيبها. والمهارة الحركية نفسها هي بنية معقدة جداً: ففيها توجد على الدوام مستويات رئيسية وأخرى جوهرية، حلقات رئيسية مساعدة وحلقات جوهرية بالمعنى الخاص للكلمة مؤتمتة وترميزية لمختلف الرتب ... إلخ. وتكون عملية تشكلها مشبعةً بدرجة أقل بالتعقيد البنيوي النوعي الخالص [24، ص174]

إن تشكل المهارة، حسب ن. أ. بيرنشتين، هو عملية بنائها المعقد، التي تشمل كافة النظم ذات المستويات المتعددة، الحسية- الحركية. ونذكّر بأنها جميعا (أ، ب، جـ، د، هـ. . إلخ) هي منظومات تتعقد باستمرار لتوجيه أي مهارة توجيهاً متناسقاً (المشي، الكتابة بسرعة، الكلام، ركوب الدراجة، الحصاد. . إلخ). فالمستوى أ. يضمن في الكتابة الخلفية الدقيقة العامة للطرف الذي يقوم بالكتابة (اليد) والوضعية العملية. ويضمن المستوى ب الاستدارة الانسيابية للحركات والزخرفة المؤقتة. ويضمن المستوى جـ الجانب الوصفي والخط. ويحقق المستويان د، هـ الجانب المعنوي من الكتابة.

ويميز ن. أ. بيرنشتين مرحلتين في بناء أي مهارة، وتتضمن المرحلة الأولى- تشكل المهارة- أربعة أطوار: 1) وضع المستوى الرئيسي، 2) تحديد التركيب الحركي للحركات، الأمر الذي يمكن أن يكون على مستوى ملاحظة حركات إنسان آخر وتحليلها، 3) تبيان التصويبات الملائمة كـ «إحساس ذاتي لتلك الحركات - من الداخل». ويحلّ هذا الطور مباشرة وكأنه قفزة، وغالباً ما يبقى طوال الحياة (إذا تعلمت السباحة فإن ذلك سيظل أبداً) مع أنه لا يتعلق بجميع المهارات، 4) تحويل التصويبات الجوهرية إلى مستويات دنيا، أي عملية الأتمتة. ومن المهم أن تشكيل المهارة يتطلب زمناً. فيجب عليه أن يضمن دقة وتقنين جميع الحركات.

وتقسم المرحلة الثانية- استقرار المهارة- أيضاً إلى أطوار: الطور الأول هو تنسيق عمل كافة المستويات معاً (طور التآزر). والطور الثاني هو طور التقنين. والطور الثالث هو الاستقرار الذي يضمن الثبات أمام مختلف العوائق، أي «عدم إمكانية الامحاء». ولعلّ المهم بالنسبة لتشكل أي مهارة يتمثل في نظرية تحول

المستويات والانتقال من المستوى الرئيسي إلى الآلية، والآلية الحقيقية، وكذلك تثبيت المفاهيم: زوال آلية المهارة نتيجة المؤثرات الخارجية (غياب التمارين في نشاط آخر . . إلخ) أو المؤثرات الداخلية (التعب، المرض . . إلخ)، وإعادة الآلية كاستعادة للمهارة التي زالت آليتها. إن جميع هذه المفاهيم ضرورية للغاية للنشاط الدراسي وتنظيمه، ذلك لأنها تتصل بكلّ نشاط - الكتابة، العد، العمل على الحاسوب، حل المسائل، الترجمة . . إلخ.

وحسب كلمات ن. أ. بيرنشتين فإن «ديالكتيك تطور المهارة يكمن بالضبط في أنه حيثما يكون هناك تطور، بمعنى أن كلّ أداءٍ لاحقٍ هو أفضل من السابق، وأنه لا يكرره. ولذا فالتمرين، في الجوهر، هو إعادة دونما إعادة. ويتمثل حل هذا التناقض الظاهري المزعوم في أن التمرين لا يعتبر إعادة ولا طرقاً للحركة، وإنما هو بناؤها. فالتمرين الذي ينفّذ بصورةٍ صحيحةٍ لا يعيد المرة تلو المرة الوسيلة المستخدمة لحل المسألة الحركية المعطاة، بل عملية حل هذه المسألة، حيث أنه من مرة إلى أخرى يغيّر الوسائل ويحسّنها» [24، ص175].

وإذا ما قارنا فترات بناء المهارة المذكورة، التي اقترحها ن. أ. بيرنشتين، ومراحل تطور المهارة التي تحدث عنها ل. ب. إتلسون [43، ص189-193]، فإن ما يلفت الانتباه هو وحدة المدخل إلى تشكل المهارة كبناء منظومةٍ حركيةٍ معقدةٍ، ولو أن إتلسون تناول الجانب النفسي الخاص من هذا البناء (في مصطلحات الهدف والفعل والأسلوب والرقابة، وكذلك ضمن خطة الجانب الداخلي لهذا النشاط، أي العمليات الفكرية، التحليلية - التركيبية التي يتحقق بها النشاط). والمهم هو أن مراحل تطور المهارة، كما يراها ل. ب. إتلسون، هي، في الجوهر، إسقاط للمخطط العام للاستيعاب [86، ص113]. وهذا ما يلقي الضوء على وحدة عملية استيعاب المعارف وتشكيل الفعل [راجع أيضاً 158].

تطور المهارة حسب ل. ب. إتلسون

مرحلة تطور المهارة	طبيعة المهارة	هدف المهارة	خصائص أداء الفعل
مرحلة التعرّف	تفهم الأفعال وتصورها	التعرّف على أساليب أداء الفعل	الفهم الواضح للهدف، والفهم المبهم لأساليب تحقيقه؛ أخطاء فاحشة جداً أثناء الفعل.
المرحلة التحضيرية (التحليلية)	الأداء الواعي غير الحاذق	اكتساب بعض عناصر الفعل؛ تحليلي أساليب أدائها	الفهم الواضح لأساليب أداء الفعل، ولكن أداءه غير دقيق وغير ثابت؛ الكثير من الحركات الزائدة؛ الانتباه متوتر جداً؛ التركيز على الأفعال الخاصة، الرقابة سيئة.
المرحلة التقنينية (التركيبية)	أتمتة عناصر الفعل	اقتران وارتباط الحركات الأولية في فعلٍ موحدٍ	زيادة نوعية الحركات، واندماجها، واستبعاد الزائد منها؛ تحول الانتباه إلى النتيجة؛ تحسن الرقابة، الانتقال إلى الرقابة العضلية.
المرحلة التنويعيّة (الموقفيّة)	قابلية التكيف المرن مع الموقف	اكتساب التنظيم الإرادي لطابع الفعل	الأداء المناسب والمرن للأفعال؛ الرقابة على أساس التركيبات الحسية الخاصة، التركيبات الذهنية (الحدْس)

العوامل المؤثرة في تشكل المهارة

إن فعالية التدريب، أو، بصورة أدق، تشكيل المهارة نتيجة التمارين تتحدّد بعوامل جمّة، من بينها التوزيع الصحيح للتمارين على الزمن، وفهم وتفهم

المتعلمين لمبدأ وأساس خطة أداء الفعل، ومعرفة نتائج الفعل المنجز، وتأثير المعارف المستوعبة والمهارات المتكونة سابقاً في لحظة معينة من التدريب، والعلاقة العقلانية بين الانتاجية والاجترارية. ومن الطبيعي أن تأثير التدريب يتحدد بالتأثير الكلي لكافة هذه العوامل مجتمعةً، مع أن كلاً منها يؤثر بصورةٍ مستقلةٍ ذاتياً.

ويسوق د. ولفل [215] عوامل أخرى، ولكنها قريبة من العوامل المذكور. ويتناول كلاً من العوامل الخمسة التالية بشيءٍ من التفصيل:

1) معرفة النتائج التي يتناسب التباطؤ في إخبار التلميذ بها طرداً مع فعالية التدريب.

2) تفادي التداخل الذي يُبنى إلى حد بعيد على عدم مشروعية إيجاد موقف مثير مشابه.

3) تنوع شروط التدريب الذي يتّضح في التغير الضروري لحجم وترتيب وشروط عرض مادة التدريب.

4) معرفة المنهج أو الأسلوب الذي يستخدم أثناء التدريب. وحسب معطيات د. ولفل فإن التدريب الآلي «الحركي» هو أقل فعالية من التدريب الشفهي بمرة ونصف المرة إلى مرتين.

5) ضرورة فهم المبادئ والمنظومة العامة للأفعال. ولعلّ الشرح «المباشر» للمبدأ يقدم، بشهادة د. ولفل، نتائج أفضل مما يقدمه البحث المستقل عن هذا المبدأ الذي يقوم به التلميذ عن طريق المحاولة والخطأ. ويشير د. ولفل أيضاً إلى تأثير طابع التعليمات وتقديم الزمن على نتائج التدريب.

وفي عمل ك. هو فلاند يزداد عدد العوامل قليلاً على حساب توزيع التمارين والتدريب الكلي أو التدريب بالأجزاء [225]. ويشدد ك. هوفلاند أثناء الحديث عن أهمية توزيع التمارين على الزمن على ارتباط تمركزها أو توزعها بالمادة

نفسها. ومن بين العوامل التي تساعد على التدريب المتمركز يذكرك. هوفلاند: أ)ظهور ضرورة التأهب للشروع في العمل. ب) «المرونة الكبيرة التي تبدو أثناء أداء المهمة»، الأمر الذي يعتبر ضرورياً لأداء المهمات المعقدة كما ميّز العوامل التي تساعد على القيام بالتدريب الموزع: أ) التدريب الإضافي الخاص الذي يتم على شكل إعادات فعلية أو متخيلة خلال فترة الراحة، ب) تناوب العمل والراحة وإمكانية تلاشي الظواهر المتداخلة التي تظهر خلال التمارين أثناء فترة الراحة [225، ص156-157].

ويرتبط العامل الثاني الذي يؤثر ففي فعالية التدريب بالإجابة على سؤال أي تدريب أفضل: التدريب الكلي أم التدريب بالأجزاء. ويخلص المؤلف إلى نتيجة مفادها «أنه قد تلعب تلك العوامل كالتعب والاهتمام في الشروط العملية دوراً هاماً أثناء التقويم المقارن لأفضلية أساليب التدريب الكلي أو التدريب بالأجزاء. وإذا ما بقيت هذه العوامل مستمرة إلى حدّ كاف، فإنه يمكن أن ينصح بلا تردد باستظهار الوحدات الكبيرة التي تحمل وحدة معنوية، وتعتبر بمتناول المتعلم. وكلما كان عمر المتعلم أكبر، كانت قدراته العقلية أكبر، وكلما كانت تجربته العملية أغنى، كان قادراً على التعامل مع الوحدات الكبيرة» [225، ص161]. ولقد سبق وأن عبّر كلّ من ل. ف. زانكوف. و. أ. أ سميرنوف وغيرهما عن هذه الفكرة. وما دمنا نتحدث في هذه الأثناء عن المعطيات ذاتها فقد شدد. ك. هوفلاند على علاقة فعالية التدريب وسرعته (أو تشكيل المهارة) بطول المادة وتفهمها وصعوبتها وغيرها من العوامل.

قانونيات تشكل المهارة

يوصف التدريب بأنه التغير الكمي والنوعي المتقدم والمضطرد الذي يطرأ على المعارف التي يستوعبها الإنسان والمهارات المتكونة والقدرات الإبداعية على استخدامها في مختلف المواقف. ويتعلق الأمر بتشكيل المهارة الذي يُحدّد بيانياً

بمنحنى التدريب، أو منحنى التمرين. وفي هذا الشأن يمكن تقسيم كافة منحنيات التمرين إلى نمطين: أ) منحنيات ذات تسارع سلبي (يسير تشكل المهارة في البداية بسرعة ثم يتباطؤ مقترباً من المستوى الأقصى للسرعة وعدد الأخطاء.. إلخ)، ب) منحنيات ذات تسارع إيجابي (يسير إتقان الفعل في البداية ببطىء، ومن ثم يمضي بصورة أسرع) [لمزيدٍ من التفصيل راجع 151، ص111].

وفي مجرى تشكل المهارة يحلّ في بعض الأحيان ثبات نسبي في الحركة. فالتلميذ لا يتقدم ولا يتراجع- إنه «يقف في مكانه». وهذه الوضعية التي تثبت على شكل خط لا يتغير، مواز للإحداثية، تدعى «الهضبة». وتدلل هذه الظاهرة على أنه إما أن يكون مضمون التعليم أو أساليبه أو أشكال العمل أو كل هذه الأمور مجتمعةً قد استنفذت. ومن المهم أن نشير هنا إلى الفكرة التي جاء بها م.س. شيختير حول أن تشكل المهارة، أي أتمتة الفعل وحريته في حالة الهضبة الموصوفة لا يمكن أن يتحققا إذا لم يُستخدم لهذا الغرض أساس توجهي آخر جديد للأفعال من قبل الدارسين.

إن المهارات يؤثر بعضها في البعض الآخر. ويسمى التأثر الإيجابي للمهارة التي تشكلت من قبل في المهارة اللاحقة انتقالاً (تحولاً). ويدعى التأثير السلبي تداخلاً. ونشير كذلك إلى أن الانتقال الذي يعدّ آليةً داخلية للتدريب (على أساس التعميم) يستدعي عملاً موجهاً من جانب المعلم على كل واحد من المستويات الثلاثة للتعميم، أي مع مبدأ الفعل وبرنامجه وأساليبه، وكذلك اختيار المادة الدراسية التدريبية.

وعند تناول توزيع التمارين على الزمن كقانونية تشكل المهارة يمكن القول إن العدد الأكبر من التمارين يجب أن يعطى في بداية التدريب (على عكس منحنى النسيان عند هـ. إبنغهاوس). ومع مرور وقت التدريب يجب أن يزداد الفاصل الزمني بين هذه الأفعال. ولعلّ بإمكان التدريب أن يتمّ بحجوم صغيرة جداً، ولكنّ

عليه أن يظلّ موجهاً حتى نهاية التعليم. وعلى هذا النحو فإن نظام تمرينات المتعلم ينبغي أن يقام مع مراعاة هذه القانونيات.

وعلى أساس الموضوعات النظرية حول قانونيات تشكل المهارة وتحليل الكتب الدراسية يمكن اقتراح نوع من المخطط الافتراضي لتوزيع التمارين على الزمن، والذي يستجيب لمطالب ثلاثة: 1) التمرين «لا يمضي إلى اللاشيء» أبداً، 2) يزداد الفاصل الزمني بين التمارين مع الاستمرار في التدريب، 3) يقترن برنامج تشكيل مهارةٍ ما ببرنامج تشكيل مهاراتٍ أخرى. ومع ذلك فإنه يجب أن يعطى الحد الأقصى من التمارين في بداية التدريب.

ولدى النظر في قانونيات المهارات يمكن أيضاً ملاحظة صلة نجاح تشكلها بمستوى الدافعية لدى المتعلم. وتوصف هذه الصلة بقانوني بيركس- دودسون: يربط الأول منهما النجاح الأقصى للتدريب بأفضل دافعية. ويربط الثاني تعقيد النشاط (المهارة) بمستوى الدافعية (كلما كان النشاط أعقد، كان مستوى الدافعية متدنياً أكثر).

ومن الضروري أن نشير إلى أنه في مجرى التدريب تتغير بوجه عام بنية المعارف والمهارات والقدرات على خطّ تعميمها وتقلّصها أكثر، وقلة إمكانية مراقبة الوعي لتفعيلها وتوظيفها. وتتغير بنية الفعل نتيجة التمارين حسب أساليب أدائها ومراقبته وطابع تنظيم أداء الحركات التي تدخل فيه. وتوصف هذه التغيرات باندماج بعض الحركات في فعل واحد معقد مع استبعاد، أي تخفيض الحركات الوسيطية الزائدة والفائضة، وكذلك مزج بعض الحركات في الزمن مما يثبت البرنامج العام لبناء الحركة الإرادية (ن. أ. بيرنشتين). وتتسارع وتيرة أداء الحركات وتتحسن نوعيته، ويتغير طابع الرقابة على الفعل- من الفعل البصري الخارجي إلى الفعل العضلي الداخلي، والحسّ الحركي إلى «الحس العضلي الداخلي»، كما يتغير طابع التنظيم المركزي للفعل. ويتحرر الانتباه من إدراك أساليب الفعل، وينتقل بصورةٍ رئيسية إلى شروط أدائه.

ويمكن القول إن تغير الفعل ذاته خلال التدريب يعكس التغيّر التقدمي النوعي للنشاط بأكمله بوجه عام. ولهذا فإن إتقان أي فعل مادي ورقابي وتقويمي باعتباره مهارة في جميع مستويات النشاط الدراسي يوجد على الدوام في مركز اهتمام المربي الذي يراعي كافة قانونيات تشكل المهارة وخصائصه بوجه عام. وتلك هي أ) التوجه الغائي، ب) الدافعية الداخلية والتعليمات الخارجية التي تخلق الوضعية، جـ) التوزيع السليم للتمارين على زمن التعليم، د) تضمين الظاهرة موضوع التدريب في الموقف الدراسي الذي يحمل أهمية بالنسبة للمتعلم، هـ) ضرورة معرفة المتعلم لنتائج أداء الفعل بصورة دائمة، و) فهم المتعلم للمبدأ العام ومخطط الفعل الذي يندرج فيه الفعل الذي يتم التدريب عليه، ز) مراعاة المربي لتأثير نقل المهارات التي تشكلت في السابق وتداخلها.

معايير تشكل المهارة

تبرز الصفات التالية باعتبارها مؤشرات على المهارة المتكونة أو المتقنة: صحة ونوعية مهارات الشكل النهائي (غياب الأخطاء)، وسرعة أداء الحركات المنفصلة أو تسلسلها (المعايير الخارجية)؛ وغياب توجه الوعي نحو شكل أداء الفعل، وغياب التوتر والقابلية للتعب السريع، وانتفاء العمليات الوسيطية، أي اختصار الفعل (المعايير الداخلية).

ويبين ما تقدم أن النشاط الدراسي للمتعلم هو الموضوع المتنوع والدينامي والمعقد للتوجيه. فهو يمثل التفاعل النشيط والمشترط شخصياً، والموجّه نحو استيعاب أساليب التعميم، والقائم بين التلميذ (الطالب) والتلاميذ (الطلاب) الآخرين والمعلم (المدرس)، والذي يجب أن يوجّه من قبل الأخير في جميع حلقاته بمختلف مقاييس المرونة.

* * *

إن الاستيعاب، باعتباره عملية معقدة وغير متجانسة، يتضمن مراحل يشترط بعضها بعضاً، ويتّسم بعددٍ من الخصائص التي تتجلى في تشكل المهارات وتطورها على نحو أكثر جلاءً.

الفصل الرابع

العمل المستقل -شكل النشاط الدراسي الراقي

1 - الوصف العام للعمل المستقل

المداخل إلى معالجة العمل المستقل

عندما يتحدث الباحثون عن نشاط الدراسي، فإنهم -من الوجهة التقليدية- يقصدون عمل التلميذ داخل الصف (الفصل). غير أن تنظيم النشاط الدراسي للتلميذ يشمل، بالإضافة إلى العمل الصفي، العمل المنزلي والعمل اللاصفي (اللافصلي) المستقل مع المادة الدراسية. ويعتبر العمل المستقل للتلميذ أو الطالب أقل الموضوعات التي درست، مع أنه يمثل في ذات الوقت أكثرها أهمية على صعيد التحليل السيكولوجي للنشاط الدراسي. إذ أن فيه يمكن أن تتجلى أكثر من سواه دافعيته وتوجهه، وكذلك تنظيمه الذاتي واستقلاليته ورقابته الذاتية وغيرها من الصفات الشخصية. ولعل بوسع العمل المستقل للمتعلم أن يكون أساساً لإعادة بناء موقعه في العملية الدراسية.

وإن العمل المستقل، كما هو معلوم، واحدة من المشكلات الهامة التي تناقش على نطاق واسع، وتتعلق بالتدريس في المدرسة والمؤسسة التعليمية العليا. وهي ترتبط في الطريقة الحديثة في التعليم المدرسي والعالي حتماً بالدور التنظيمي للمعلم. ويفهم من العمل المستقل في فن التعليم شتى أنواع النشاط الفردي

والجماعي الذي يقوم به الدارسون داخل الصفوف وخارجها، أو في المنزل دون المشاركة المباشرة للمعلم، ولكن بتكليف منه (أ. أ. ميرولوبوف).

والتعريف التربوي العام للعمل اللاصفي واللامدرسي، والذي تبعاً له يمثل أوجهاً مختلفة من النشاط الدراسي (ذي الطابع التربوي والتكويني اللذين تنظمهما وتمارسهما المدرسة خارج وقت الدرس) هو بالنسبة للعديد من الباحثين أساس البحث في النشاط المستقل للتلاميذ. ومع تطور هذا الموضوع ضمن المجرى العام لتنظيم الدروس الاختيارية في المدرسة يتم الحديث عن بعض أشكال العمل المستقل، كالعمل خارج الدرس، والعمل اللاصفي، والعمل اللامدرسي، التي يوحدها المفهوم العام «العمل خارج المدرسة». وتصاغ ثلاث ميزات أساسية للعمل خارج الدرس، وهي: المشاركة الطوعية فيه، والممارسة خارج الدرس، والاستقلالية الواسعة. وتشمل المطالب التي توجه إلى هذا العمل ارتباط العمل الدرسي والعمل اللادرسي، وإلزامية تنفيذ... التكليفات اللاصفية التي تؤخذ على العاتق بصورة طوعية، وتوجيه الأعمال الصفية وتنظيمها، والالتفاف الجماعي للدارسين.. إلخ (س. ف. شاتيلوف).

تعريف العمل المستقل

عند إضاءة المسائل التربوية العامة والمنهجية لهذه المشكلة من جوانبها المختلفة وإلى درجة كافية فإنه يظل جانبها النفسي أقل وضوحاً، لا سيما من موقع النشاط الدراسي. وسوف نحدد المنطلقات للنظر في هذه المشكلة.

أولاً- إن العمل المستقل للتلميذ هو نتيجة التنظيم السليم لنشاطه الدراسي أثناء الدرس، مما يبعث على توسيعه وتعميقه واستمراره بصورة مستقلة في وقت الفراغ. وعليه فإن عمل التلميذ الدراسي (الصفي واللاصفي حسب تكليف المعلم) الذي ينظمه ويوجهه المعلم ينبغي أن يظهر بوصفه برنامجاً محدداً ومستوعباً من جانبه، يتعلق بنشاطه المستقل لتمثل المادة الدراسية. وهذا لا يعني بالنسبة للمعلم

الوعي الدقيق لخطّة الأفعال الدراسية التي يضعها وحسب، بل وإدراك تشكلها لدى الدارسين بوصفها نوعاً من مخطط استيعاب المادة الدراسية في مجرى المسائل الدراسية المحددة.

ثانياً- إن العمل المستقل في هذه المعالجة هو مفهوم أكثر اتساعاً من العمل المنزلي، أي أداء الواجبات المنزلية التي يكلف المعلم تلاميذه في الصف بها من أجل التحضير للدرس التالي. فالعمل المستقل يمكن أن يشمل عمل المتعلم خارج الدرس الذي يعطيه المعلم بهذه الصورة أو تلك . إلا أن هذا هو بوجه عام انشغال المتعلم القائم على نحوٍ متوازٍ بالبرنامج الذي يختاره من البرامج الجاهزة أو البرنامج الذي يعده هو نفسه لاستيعاب مادة ما.

ثالثاً- ينبغي النظر إلى العمل المستقل كشكلٍ (نوع) خاص من أشكال النشاط الدراسي للمتعلم يتسم بجميع خصائصه المذكورة. وهذا شكل عال من أشكال نشاطه الدراسي، وشكل من أشكال التكوين الذاتي المرتبط بعمله في الصف.

فماذا يعني العمل الدراسي المستقل بالنسبة للمتعلم من الوجهة النفسية؟. ينبغي في المقام الأول أن يدرك هذا العمل بوصفه نشاطاً من حيث الاختيار، ومدفوعاً من الداخل. وهو يتطلب أداء المعلم لعدد كامل من الأفعال التي تتخلله: وعي الهدف من نشاطه، وتقبل المسألة الدراسية، ومنح المسألة مغزىً شخصياً (في مصطلحات نظرية أ. ن. ليوتيف في النشاط)، وإخضاع أداء هذه المسألة لاهتمامات وأشكال أخرى لانشغاله، والتنظيم الذاتي عند توزيع الأفعال الدراسية على الزمن، والرقابة الذاتية أثناء تنفيذها.

2 - العمل المستقل بوصفه نشاطاً دراسياً

المطالب الأساسية من العمل المستقل

سوف ننظر الآن في خصوصية العمل المستقل (بالمعنى النشاطي الدقيق لهذه

الكلمة) بمقارنته مع العمل اللاصفي (العمل اللامدرسي واللادرسي، خارج الدراسة). وسوف نربط بالمطالب الأساسية الموجهة إلى تنظيم العمل اللاصفي في التعليم. ومن المعروف أن المطلب الأول يعود إلى أن العمل اللاصفي يستطيع تعميق وتوسيع وتطوير المعارف والقدرات والمهارات التي تلقاها الدارسون أثناء الدرس فقط، ولكنه لا يهدف إلى تبليغ معارف وقدرات ومهارات جديدة. ويتمثل المطلب الثاني في جاذبية أشكال العمل ذاتها وسيره ومادته. ويثبت المطلب الثالث ضرورة وجود صلات بين المواد وبين الفروع العلمية. ولعل المطالب الهامة هي تطوع الدارسين وفعاليتهم في هذا العمل والجماعية كشكل من أشكال التنظيم.

وإذا ما عرفنا العمل المستقل بأنه لون خاص وراق من ألوان نشاط الدارسين، كان بمقدورنا الكشف عن خصائصه الجوهرية بمقارنتها مع كل من هذه المطالب. فالعمل المستقل الحقيقي كنشاط دراسي مستقل قد يظهر على أساس «الفراغ المعلوماتي». إنه يظهر عندما تتشكل لدى المتعلمين الحاجة إلى معرفة واستيعاب شيء ما جديد ومجهول وضروري وهام بالنسبة لهم. ولكن وسائل إشباع هذه الحاجة غير متوافرة في العملية الدراسية. وهذا ما يستدعي، بدوره، ضرورة وجود عمل المعلم الموجه نحو إيجاد مقدمات نشوء هذه الحاجة لديهم. (يعلن معلم اللغة الأجنبية، مثلاً، أن بمقدور من يود دراسة اللغة «الشبيبية» المعاصرة الدارجة (الإنكليزية) بصورة مستقلة زيادة على المنهج أن يفيد من استشاراته ويستخدم المراجع المتوافرة).

وبكلمات أخرى فإن خاصية العمل المستقل الذي يفهم على هذا النحو خلافاً للعمل «اللاصفي» و«المنزلي» تكمن بالضبط في أن في أساسه تتوضع دوماً مادة جديدة تتوضع دوماً مادة جديدة ومسائل معرفية جديدة بالنسبة للتلميذ. والمطلب الثاني من المطالب المذكورة آنفاً والموجهة إلى العمل اللاصفي لا يتطابق أيضاً مع خاصية العمل المستقل بصفته لوناً خاصاً من ألوان النشاط. وما هو جذاب

هنا ينبغي أن يكون استيعاب المادة الجديدة، وليس شكل التنظيم فقط، أي العمل المتعب والموجه والمشوق للدارس. ويمكن أن يكون التحليل المستقل لأدوار الشطرنج من قبل لاعبي الشطرنج مثالاً طيباً على ذلك. ومن غير الممكن، بالطبع، التعويل على أن الكل سوف يمارس ذلك العمل المستقل. ولكن خلق الشروط والمقدمات للتلاميذ الذين يهتمون بهذا هو مظهر من مظاهر التعليم المطور بالمعني الكامل للكلمة.

وتنطبق مطالب تطوع وفعالية مشاركة التلاميذ، مثلما ينطبق مطلب تناسب تضمين الصلات بين المواد الدراسية، على العمل المستقل باعتباره لوناً من ألوان النشاط الدراسي. وللإشارة فإن مطلب الجماعية الذي يوجه إلى العمل اللاصفي، أي طابع إدماج الدارسين، مثلاً، في حلقات أو مسارح أو استديوهات وغيرها يتغير بالنسبة للعمل المستقل. فهو يستبدل باقتراح حول أفضلية العمل الفردي للتلميذ. فبالتفاهم المتبادل والاتفاق الضمني، وحسب رغبة عدد من الأولاد يمكن أن يكون ذلك العمل جماعياً، مما يرفع من إنتاجيته على الصعيدين المادي والشخصي. ويمكن افتراض أن العمل المستقل الذي يفهم على هذا النحو هو شكل من أشكال العمل وفق الخطط الفردية التي تتمم وتوسع وتعمق المعارف التي يحصل عليها التلميذ في الصف وفي أوقات التحضير للدروس خارج الصف.

الطابع النشاطي للعمل المستقل

يعتبر عمل التلميذ المستقل، الذي يدرس بوجه عام كنشاط، ظاهرة متعددة الجوانب، كثيرة الوظائف. فهو لا يكتسي أهمية دراسية فقط، بل وأهمية شخصية واجتماعية أيضاً. ومع أن العمل المستقل يعدّ، حسب الاعتراف العام، عملاً معقداً متعدد الدلالات، إلا أنه لم يحدد من الناحية الاصطلاحية بصورة دقيقة، رغم أن مضمونه يفسر بمعنى واحد من قبل جميع الباحثين والعاملين في حقل التعليم. فهو، بالنسبة لهم، نشاط موجه وحيوي وحر نسبياً يمارسه المتعلم. والنشاط

المستقل في التعريف النشاطي هو النشاط الذي ينظمه التلميذ نفسه بمقتضى دوافعه المعرفية الداخلية في الوقت المناسب والمعقول من وجهة نظره، ويراقبه هو بالذات أثناء سيره وحسب نتيجته على أساس توجيهه المنظم وغير المباشر خارج المدرسة من قبل المعلم (البرنامج التعليمي، تقانة العرض).

وتجدر الإشارة إلى أن التوجيه يفهم في سياق نموذجه السيكولوجي الذي أماط اللثام عن إمكانية ايجاده ل. م. فريدمان [223]. فهو يُبني على مبادئ الطابع الذاتي (وليس الموضوعي)، وبنية توجيه نشاط التلميذ، وعلى دينامية وصرامة أو مرونة هذا التوجيه، والمشاركة الشخصية للتلميذ (وخاصة وجوب فرضه الغائي)، والمسؤولية الشخصية للمعلم، ولزوم الأشكال الجماعية في العمل.

ويعدّ مبدأ المؤلف حول درجة صرامة ذلك التوجيه أمراً أساسياً لتحديد طابع التوجيه الخارجي لعمل التلاميذ المستقل. وفي رأي ل. م. فريدمان فإنه بقدر ما يُعطى تسلسل أفعال التلميذ أكثر «... من الخارج من قبل منظومة التوجيه، يكون هذا التوجيه أكثر صلابة. وبقدر ما يتم اختيار وتحديد هذا التوجيه أكثر حسب المضمون من قبل التلميذ ذاته، يكون توجيه التلميذ أكثر مرونةً... وينبغي أن تقل صلابة التوجيه تبعاً لنمو الدارسين». وحتى لحظة إتمام التكوين في المدرسة والانتقال إلى المؤسسات التعليمية العليا ينبغي على التوجيه أن يصبح مرناً تماماً. وتضحي مرونة توجيه عمل التلاميذ المستقل، على هذا النحو، مشكلةً منهجيةً منفصلةً من مشكلات تنظيم هذا العمل لدى تطبيقه على تلك القنوات التي يتم التوجيه عبرها، أي بتطبيقه على المعلم والمنهج ومضمون المادة الدراسية كمنظومةٍ من المسائل.

المحددات النفسية -الفردية للعمل المستقل

يتوقف العمل المستقل كشكلٍ راقٍ خاصٍ من أشكال النشاط الدراسي على الخصائص الشخصية والنفسية -الفردية للمتعلم بوصفه ذاتاً له. وينتمي التنظيم

الذاتي في المقام الأول إلى تلك المحددات النفسية. وكان إ. ب. بافلوف ون. أ. بيرنشتين وب. ك. أنوخين قد أقاموا مفهوم التنظيم الذاتي من الناحية النفسية من خلال تصورهم عن الإنسان باعتباره نظاماً كاملاً يتعلم ويتطور وينظم ذاتياً. وفي السياق العام للنظرية النفسية في التنظيم الذاتي (أ. أ. كونوبكين، أ. ك. اوسنيتسكي) تم تحديد لحظات التنظيم الذاتي المادي التي ترتبط بتنظيم العمل المستقل [155].

وبغية تطوير التنظيم الذاتي لدى الدارسين ينبغي قبل كل شيء تشكيل منظومة كاملة من التصورات لديهم حول إمكانياتهم وقدراتهم على تحقيقها، بما في ذلك إمكانياتهم على تكوين الهدف والاحتفاظ به. فعلى الدارس أن لا يستطيع فهم الأهداف التي يقترحها المعلم فقط، وإنما وضعها من قبله، والاحتفاظ بها حتى الإنجاز دون السماح لغيرها مما يعدّمهماً أيضاً بالحلول مكانها. ويتعين على الدارس أن يتمكن من نمذجة نشاطه، أي إبراز الشروط الهامة لتحقيق الهدف، من خلال بحثه في خبرته عن تصور حول مادة الحاجة، وفي الموقف المحيط عن موضوع يناسب هذه المادة. ويتطلب التنظيم الذاتي للمتعلم القدرة على برمجة النشاط المستقل، أي القيام باختيار أسلوب تحويل الشروط المطروحة، وانتقاء وسائل هذا التحويل وتحديد تسلسل الأفعال المستقلة، وذلك بمقتضى شروط الهدف المناسب للنشاط.

ولعل القدرة على تقويم الدارس للنتائج النهائية والوسطى لأفعاله هي المظهر الهام للتنظيم الذاتي المادي. وفي هذا الشأن يكون من المهم أن لا تختلف المعايير الذاتية لتقويم النتائج الخاصة كثيراً عن المعايير الموضوعية المرعية. وإن قدرة الدارس على تصويب أفعاله الذاتية، أي تصور كيف يمكن تغيير هذه الأفعال لكي تناسب النتيجة المطالب المعروضة، هي الأمر الأساسي بالنسبة للتنظيم الذاتي.

ويتضمن التنظيم الذاتي أيضاً تصور المرء عن قواعد العلاقات المتبادلة مع الآخرين والتعامل مع العمل المادي. وفي هذا السياق يتم التشديد على الفكرة الهامة بالنسبة لتنظيم العمل المستقل، ومفادها أن على جميع تصورات المتعلم المذكورة أن تناسب المهارات والقدرات التي قد تشكلت لديه أثناء العمل الدراسي الصفي. ومن الطبيعي أن يرتبط التنظيم الذاتي المادي للإنسان بتنظيمه الذاتي الشخصي الذي يتطلب مستوى رفيعاً من الوعي الذاتي وتناسب التقويم الذاتي وانعكاسية التفكير والاستقلالية والتنظيم والتوجيه الغائي للشخصية وتشكل صفاتها الإرادية. وكما يشدد أ. ك. اوسنيتسكي فإن القدرات على التنظيم الذاتي يمكن أن تتشكل بالسرعة الكافية إن هي كانت مادةً لأفعال المربي والمتعلم الموجهة نحو هدف معين. ولعل تطور التنظيم الذاتي عند الإنسان يساعد على تشكل استقلاليته[156].

تعريف العمل المستقل كنشاط لذاته

مع أخذ الخاصية النفسية للعمل المستقل كنشاط دراسي بعين الاعتبار يمكن تقديم وصف أكثر كمالاً لهذه الظاهرة من موقع ذات النشاط. ومن وجهة النظر هذه يمكن تعريف العمل المستقل كنشاط موجه نحو هدف معين مدفوعاً من الداخل تقيمه الذات بمجموع الأفعال المنجزة، وتصوّبه مساراً ونتيجةً. ويتطلب أداؤه مستوى رفيعاً إلى حدكاف من الوعي الذاتي والانعكاسية والانضباط الذاتي والمسؤولية الشخصية، ويجلب للتلميذ الشعور بالرضا بوصفه عملية للتطوير الذاتي والمعرفة الذاتية.

التنظيم والتنظيم الذاتي للعمل

يؤكد ما قيل على ضرورة التنظيم الخاص للعمل المستقل ليس من قبل المعلم وحده بقدر ما يكون من جانب التلميذ نفسه. والذي يراعي الطبيعة النفسية لهذه الظاهرة. وفي مجرى هذا التنظيم ينبغي أن تؤخذ خصوصية المادة الدراسية بعين

الاعتبار: الرياضيات، التاريخ، اللغة الأجنبية.. إلخ. وفي الوقت ذاته يطرح تنظيم العمل المستقل عدداً من الأسئلة التي تدلل على استعداد التلميذ نفسه له بوصفه ذاتاً لهذا الشكل من النشاط.

السؤال الأول: هل يتمكن التلاميذ في غالبيتهم من العمل بصورة مستقلة؟. إن الإجابة على هذا السؤال، كما تبين معطيات العديد من الدراسات، هي بالنفي بوجه عام حتى إذا تعلق الأمر بالطلاب، فضلاً عن التلاميذ. فحسب المعطيات المعممة التي قدمها م. إ. دياجينكو ول. أ. كانديبوفيتش، فإن 45,5٪ من الطلاب يعترفون بأنهم لا يتمكنون من تنظيم العمل المستقل بصورة صحيحة، وأن 65,8٪ من المستجوبين لا يستطيعون توزيع وقتهم مطلقاً، و85٪ لا يفكرون في أن بالإمكان توزيعه [71]. وحتى في حال وجود بعض من القدرة على العمل المستقل، فإن الطلاب يشيرون إلى أنهم يدركون المادة الدراسية سماعياً ببطء، وكذلك عند قراءة النصوص الدراسية وتلخيصها. ويستدعي استقبال المعلومات الدراسية الضرورية وتفهمها ومعالجتها وتثبيتها صعوبات كبيرة لديهم. وهكذا فإن بمقدورنا أن نقرر عدم تشكل الاستعداد النفسي لدى التلاميذ للعمل المستقل وغياب المعرفة بقواعد تنظيمه الذاتي وعدم القدرة على القيام بما يتطلبه من أفعال. وإذا ما أضفنا إلي هذا عدم كفاية المستوى الرفيع من الميل المعرفي إلى مجموعة كاملة من المواد الدراسية، فإنه يتضح لنا أن الإجابة على السؤال الأول هي إجابة سلبية.

وهنا يبرز السؤال الثاني: هل يمكن للاستعداد، ومن ثم القدرة على العمل المستقل والفعال تحديد الشكل الجديد للنشاط، وليس مجرد أسلوب أداء الواجبات المنزلية؟. والجواب هو بالتأكيد، ولكنه يحمل أكثر من معنى. إنه يحدد أولاً- بأن تشكل هذه القدرة إنما يستوجب تطوراً عاماً للشخصية على صعيد تحسين الفرض الغائي والوعي الذاتي وانعكاسية التفكير والانضباط الذاتي وتطوير النفس بوجه عام بوصفها ذاتاً للنشاط (تكون القدرة على التقسيم والتجزئة، ووضع الهدف

وتحقيقه، واكتساب أساليب الأفعال التعميمية، وتقويم النتائج بالشكل الملائم، على سبيل المثال). ثانياً- وهو يتحدد بمعاني متعددة، حيث أن هذه القدرة لا تتشكل بصورةٍ فعالةٍ، وإنما تتشكل كما لو كانت بصورة تلقائية إلا عند الدارسين الذين يتمتعون بدافعيةٍ دراسيةٍ إيجابيةٍ، وبعلاقةٍ إيجابية (اهتمام) بالدراسة. وتظهر نتائج الدراسات أنه حتى علاقة الطلاب بالدراسة تكون علاقةً سلبيةٍ (77٪ من طلاب السنة الأولى، و12,8٪ من طلاب السنة الثانية) [243].

ومن الطبيعي أن تتحول مشكلة تشكيل القدرة على العمل المستقل لدى الدارسين إلى مشكلة الزيادة التمهيدية للدافعية الدراسية (وخاصة الدافعية الداخلية إلى مجرى النشاط ونتيجته)، وتربية الميل إلى التعلم. وكما يشدد الباحثون فإن «جميع الدوافع المرتبطة بالفعالية المعرفية تصبح أثناء التشكيل الموجه مدركة ومؤثرة أكثر، ويقوى دورها المبادر والتنظيمي في النشاط الدراسي، وتنمو فعالية التلاميذ في إعادة بناء المجال الدافعي والمحاولات النشطة لوضع أهداف مستقلة ومرنة للعمل الدراسي، ويلاحظ سيطرة الدوافع الداخلية على الدوافع الخارجية[221، ص27]. ويشير الباحثون في هذا الشأن إلى أن التغيرات الدافعية الإيجابية، وتشكل الميل إلى التعلم تحدث نتيجة تغير وتطور شخصية التلميذ بصورةٍ كاملةٍ.

تعليم العمل المستقل

أثناء حل مسائل تشكل القدرة على العمل المستقل لدى الدارسين تطرح مشكلة على المجموعة التربوية كلها. وتكمن هذه المشكلة في تعليم التلاميذ، ولا سيما في الصفوف العليا والمتوسطة مضمون هذا العمل بصورة موجهة. ويشمل هذا التعليم تشكيل أساليب نمذجة النشاط الدراسي ذاته، وتحديد النظام اليومي المثالي من قبل الدارسين، ووعيهم وإتقانهم المتتابع للأساليب العقلانية في العمل مع المادة الدراسية، واستيعابهم أساليب القراءة المعممة والدينامية (السريعة)

في نفس الوقت، ووضع خطط الأفعال المختلفة، والتلخيص وطرح مسائل دراسية -عملية وحلها. وقد تحظى أساليب العمل الدراسي التي اقترحتها أ.ك. ماركوفا على هذا الصعيد بأهمية كبيرة.

- «أساليب إعادة المعالجة المعنوية للنص، وترسيخ المادة الدراسية، وتبيان ما فيها من أفكار أولية ومبادئ وقوانين، ووعي أساليب التعميم في حل المسائل، وإقامة منظومة المسائل من نمطٍ معينٍ بصورةٍ مستقلةٍ من قبل التلاميذ.

- أساليب أدب القراءة (ما يسمى «القراءة الدينامية» بتراكيب تعبيرية ممتدة، مثلاً،)، وأدب الاستماع، وأساليب التسجيل المختصر والأكثر عقلانية (اقتباسات، خطط، أطروحة، ملخص، تعليق، تقرير موجز، نقد، أساليب عامة في التعامل مع الكتاب).

- الأساليب العامة في التذكر (بناء المادة الدراسية، استخدام أساليب خاصة في فن التذكر اعتماداً على الذاكرة الصورية والسمعية).

- أساليب تركيز الانتباه التي تعتمد على استعمال التلاميذ لشتى أنواع الرقابة الذاتية والتدقيق المرحلي لعملهم، وإبراز «وحدات» التدقيق ونظامه.. إلخ.

- الأساليب العامة في البحث عن المعلومات المتممة (العمل مع الفهارس والأدلاء والكاتالوغات والمعاجم والموسوعات) وحفظها في المكتبة المنزلية.

- أساليب التحضير للامتحانات والاختبارات وحلقات البحث والأعمال المخبرية.

- أساليب التنظيم العقلاني للوقت، ومراعاة إنفاقه، والتناوب السديد للعمل والراحة، والواجبات الشفهية والكتابية الصعبة، والقواعد العامة لسلامة العمل (النظام الغذائي، النزهات، النظام في مكان العمل، وإضاءته.. إلخ)» [127، ص50].

ومن الجلي أن ما عرض هنا هو الأساليب العامة لتنظيم العمل الذهني والأساليب المحددة في العمل الدراسي، كالعمل مع النص، مثلاً. ويعتبر تشكل الأساليب الأخيرة واحدةً من المقدمات الرئيسية، وفي الوقت ذاته أساساً للعمل المستقل للتلاميذ والطلاب في كافة المواد الدراسية.

ونشير مرة أخرى إلى أن العمل المستقل للدارسين بوجه عام يُقام على تنظيم النشاط الدراسي الصفّي الصحيح من وجهة نظر النشاط الدراسي. وهذا يرجع، بوجه خاص، إلى العلاقة والانتقال من الرقابة الخارجية للمعلم إلى الرقابة الذاتية للتلميذ، ومن التقويم الخارجي إلى تشكل تقويمه الذاتي، الأمر الذي يقتضي، بدوره، تطوير الرقابة والتقويم من جانب المعلم بالذات. وهكذا فإن الإجابة الايجابية على سؤال حول ما إذا كان بالإمكان أن تتشكل القدرة على العمل المستقل الحقيقي لدى التلميذ، تتعلق بالأفعال المشتركة للمربين والمتعلمين، وبوعي الطرفين لخصائص هذا العمل بوصفه شكلاً خاصاً من أشكال النشاط الذي يعرض على ذاته مطالب خاصة، ويحمل له الإشباع العقلي.

المواصفات المقارنة لأوجه العمل خارج القاعة

إن بالإمكان مقارنة العمل المستقل للمتعلمين بعملهم الصفي والمنزلي واللاصفي (خارج المدرسة)، أي بجميع أوجه انشغالهم داخل القاعة وخارجها وانشغالهم اللادرسي. ومن الواضح أنها جميعاً تشكل نوعاً من الاستمرارية (نوعاً من التسلسل) التي يتمثل قطباها في العمل الصفي من جهة، وفي العمل المستقل الذي يقوم به التلميذ كشكلٍ راقٍ من أشكال التنظيم الذاتي للنشاط الدراسي من جهة أخرى (انظر الجدول).

ويظهر تحليل أنواع العمل الدراسي أن العمل المستقل باعتباره نشاطاً يتميز بالحاجة المعرفية الخاصة لدى الدارس، وبرقابةٍ ذاتيةٍ، ونظامٍ خاصٍ في العمل،

وحرية اختيار مكان وزمان أدائه. وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من أن الأشكال المحددة وطريقة تنظيم عمل المتعلم المستقل الذي يفهم على هذا النحو لا تزال لم تُعدّ تماماً، فإن ما هو متوفر من معطيات الدراسات في هذا المجال يسمح بتحديد أساس المدخل إلى هذه المشكلة. ويقوم المدخل المقترح إلى بحث العمل المستقل كنوع خاص من أنواع النشاط الدراسي (أشكال وشروط تنظيمه) على مبادئ التعليم المطوَّر. وهذا يقتضي أن يساعد العمل المستقل التلاميذ في تطوير شخصياتهم بصفتهم ذوات هذا النشاط إلى جانب رفع أهليتهم المادية.

برنامج تعليم العمل المستقل

على البرنامج الخاص بتعليم العمل المستقل أن يشمل ما يلي:

- تشخيص المتعلم لحاجته المعرفية إلى توسيع وتعميق مجموعة المعارف التي تم الحصول عليها في المدرسة وفي المؤسسة التعليمية العليا.

- تحديد الإمكانيات الجسمية والشخصية والعقلية الخاصة، والتقويم الموضوعي لوقت الفراغ الذي يتحرر فيه من الحضور إلى المؤسسة التعليمية بصورةٍ خاصة.

- تحديد الهدف من العمل المستقل- القريب والبعيد، أي الإجابة على سؤال عمّا إذا كان الهدف ضرورياً لإشباع الحاجة المعرفية أو لاستمرار التعليم، مثلاً.

- الاختيار المستقل لموضوع الدراسة من قبل التلميذ والتدليل على هذا الاختيار من أجل ذاته (يمكن أن يكون تاريخ انكلترا، وشعر ألمانيا وموسيقاها، وفن فرنسا... إلخ عند دراسة اللغة الأجنبية، مثلاً، بمثابة ذلك الموضوع).

- وضع خطة محددة وبرنامج طويل الأجل وقريب الأجل للعمل المستقل. وحبذا لو كان العمل مع المربي أثناء الدراسة نموذجاً لوضع هذا البرنامج.

العمل المستقل للتلميذ

المعايير الأساسية	أنواع العمل الدراسي			
	العمل الصفي (داخل القاعة)	العمل المنزلي كتحضير للدرس	العمل اللامدرسي واللاصفي كعمل متمم للعمل الصفي	العمل المستقل في المادة الدراسية الذي يتم بموازاة العمل المدرسي
حسب مصدر التوجيه (الرقابة) :				
– رقابة المعلم	+	+	+	
– الرقابة الذاتية للتلميذ			+	+
حسب طابع تنفيذ النشاط :				
– نظام العمل الذي يفرض من الخارج	+	+	+	
– نظام العمل الخاص			+	+
حسب طابع الدافع :				
– من المعلم، من المدرسة	+	+	+	
– الحاجة المعرفية الخاصة أو الحاجة إلى الإنجاز			+	+
حسب وجود مصدر التوجيه– وجود المعلم :				
– مع وجود المعلم	+	+	+	
– بدونه			+	+
حسب تثبيت مكان النشاط الدراسي :				
– مثبت (الصف، مثلاً)	+		+	
– غير مثبّت		+		+

- تحديد شكل الرقابة الذاتية وزمنها. ولعلّه من المناسب أن يختار التلميذ أداء نوع معين من العمل كشكل من أشكال الرقابة (رسم، تصميم، ترجمة، ملخص تقرير . . إلخ)، والذي يعدّ ضرورياً وملحاً لجهة ما، وأن تكون نتائج العمل ذات أهمية بالنسبة له شخصياً، وبالنسبة للآخرين.

وطبيعي أنه قد يكون الدارسون الذين ينشغلون بهذا العمل المستقل قلة، ولكن شروط تنظيمه يجب أن تسمح لكلٍّ منهم بأن يندمج فيه. وفي الختام نشير مرة أخرى إلى أن العمل المستقل للمتعلم بصفته شكلاً خاصاً من أشكال نشاطه الدراسي يتطلب تعليماً تمهيدياً من جانب المعلم لأساليب هذا العمل وأشكاله ومضمونه. وهذا ما يشدد على أهمية الوظيفة التنظيمية والتوجيهية (بدرجات متفاوتة من المرونة) للمعلم، وفي نفس الوقت على ضرورة أن يعي المتعلم نفسه بوصفه ذاتاً حقيقية للنشاط الدراسي.



يعتبر العمل المستقل للمتعلم الذي يتم تناوله في السياق العام لتكوينه الذاتي شكلاً راقياً من أشكال نشاطه الدراسي حسب معيار التنظيم الذاتي والفرض الغائي. ويمكن أن يتباين هذا العمل تبعاً لمصدر التوجيه وطابع الدافع . . إلخ.

القسم الخامس

النشاط التربوي في مختلف نظم التكوين

ما من غازٍ يستطيع أن يغير جوهر الجماهير، وما من رجل دولة... لكن المعلم- وإنني أستخدم هذه الكلمة بكل ما تحمله من معنى- يمكن أن، يحقق أكثر مما يحققه الغزاة ورؤساء الدول. فهم، أي المعلمون، يستطيعون أن يخلقوا تخيلاً جديداً، وأن يحرّروا القوى الدفينة داخل الإنسانية.

نيقولاي ريريخ
الفيضان

الفصل الأوّل

الوصف العام للنشاط التربوي

1 - النشاط التربوي: الأشكال والمواصفات والمضمون

أشكال النشاط التربوي

يمثل النشاط التربوي التأثير التعليمي والتربوي الذي يمارسه المعلم على التلميذ (التلاميذ)، ويوجه نحو تطوير شخصيته وذكائه ونشاطه، ويعتبر في الوقت ذاته كأساس لتطوره الذاتي. ولقد نشأ هذا النشاط في تاريخ الحضارة مع ظهور الثقافة، عندما برزت مهمة «تكوين وحفظ ونقل نماذج (معايير) القدرات الإنتاجية وقواعد السلوك الاجتماعي إلى الأجيال الصاعدة» [63، ص134] بوصفها واحدة من المهمات الحاسمة بالنسبة للتطور الاجتماعي بدءاً من المجتمع البدائي، حيث كان الأطفال يتعلمون من خلال معاشرة الراشدين عن طريق تقليدهم والأخذ عنهم والاقتداء بهم وغير ذلك مما عرفهُ ج. برونر باعتباره «تعليماً بالقرينة» [34]. وتبعاً لما يراه ج. برونر فإن الإنسانية لا تعرف «سوى ثلاثة أساليب أساسية في تعليم الجيل الناشيء فقط: تشكيل مكونات مركب المهارة من خلال اللعب عند الأوليات الراقية، والتعليم بالقرينة عند الشعوب البدائية، والمنهج المدرسي المجرد والمنفصل عن الممارسة العملية المباشرة» [34، 386].

ومع تطور المجتمع بدىء بإنشاء الصفوف والمدارس الأولى بصورة تدريجية. وعلى الرغم مما طرأ على المدرسة من تغيرات هامة في مضمون التعليم وأهدافه في مختلف البلدان وشتى المراحل، إلا أنها بقيت مع ذلك أداةً اجتماعيةً غرضها نقل الخبرة الثقافية الاجتماعية بوساطة النشاط التربوي للمعلمين والمربين.

ولقد تغيرت أشكال نقل الخبرة الثقافية الاجتماعية عبر تاريخ تطور المدرسة. فكان شكل المحاورة (محاورات سقراط) أو التوليد، والعمل في الورشات (تجربة الاتجاه الخزفي «الفخاري» ودباغة الجلود والنسيج وغيرها من اتجاهات التعليم الانتاجي) حيث كانت المشاركة المنتظمة والموجهة للتلميذ في العملية التكنولوجية واستيعابه المتتابع للعمليات الانتاجية أمراً أساسياً في التعليم، والتلقين (الوعظ) الشفهي (معهد «الآباء» والأديرة ومربو الأطفال. . إلخ). وفي زمن كومينسكي استقرّ التعليم الصفي- الدرسي بصورة أكيدة، والذي تتباين فيه أشكاله تلك، كالدرس والمحاضرة، وحلقة البحث والاختبار (المذاكرة) والتطبيق العملي. وفي العقود الأخيرة ظهرت التدريبات. ونشير هنا إلى أن أحد أصعب أشكال نشاط المعلم بالنسبة له هو المحاضرة. بينما تعتبر حلقة البحث والاختبار هي أصعب الأشكال بالنسبة للتلميذ أو الطالب.

مواصفات النشاط التربوي

يملك النشاط التربوي تلك المواصفات التي يتصف بها أيّ نوع آخر من أنواع النشاط الإنساني. وهذه المواصفات قبل كل شيء هي الوضعية الغائية والاندفاعية والمادية. وتعتبر الإنتاجية، حسب ن. ف. كوزمينا، المواصفة الخاصة بالنشاط التربوي. ويميز الباحثون خمسة مستويات لإنتاجية النشاط التربوي:

1 - المستوى الاجتراري (الأدنى)، فالمربي يستطيع أن يسرد للآخرين ما يعرفه هو نفسه، وهذا مستوى غير منتج.

2 – المستوى التكيفي (المتدني)، ويستطيع المربي أن يكيّف إبلاغه مع خصائص القاعة. وهذا مستوى ضعيف الانتاج.

3 – المستوى المنمذج موضعياً (المتوسط). يملك المربي استراتيجيات تعليم الدارسين المعارف والمهارات والقدرات وفقاً لأقسام الكتاب المدرسي المستقلة (أي صياغة الهدف التربوي، وإقامة وزن للنتيجة المنشودة، وإنتقاء نظام إدماج الدارسين في النشاط المعرفي – الدراسي وتتابعه). وهذا هو مستوى الانتاج المتوسط.

4 – المستوى المنمذج بانتظام لمعارف الدارسين (العالي). وهنا يملك المربي استراتيجيات تكوين المنظومة المنشودة من معارف ومهارات وقدرات لدى الدارسين في المادة الدراسية بأكملها، وهذا هو المستوى المنتج.

5 – المستوى المنمذج بانتظام لنشاط الدارسين وسلوكهم (الأعلى). وهنا يملك المربي استراتيجيات تحويل المادة الدراسية بأكملها، إلى وسيلة لتشكيل شخصية الدارس وحاجاته للتربية الذاتية والتكوين الذاتي والتطوير الذاتي. وهذا هو المستوى ذو إنتاجية عالية [100، ص13].

وعند النظر في النشاط التربوي، فإننا نقصد طابعه ذا الإنتاجية العالية.

المضمون المادي للنشاط التربوي

يتحدد النشاط التربوي، شأنه شأن أي نوع آخر من النشاط، بالمضمون السيكولوجي (المادي) الذي تندرج فيه الدافعية والأهداف والمادة والوسائل والأساليب والحصيلة والنتيجة. ويتميز النشاط التربوي من حيث تنظيمه البنيوي بمجموعة الأفعال (القدرات) التي سوف نتناولها لاحقاً.

وتتمثل مادة النشاط التربوي في تنظيم النشاط الدراسي للمتعلمين الذي يوجّه نحو استيعابهم الخبرة الثقافية الاجتماعية المادية باعتبارها أساساً وشرطاً للتطور. ووسائل النشاط التربوي هي المعارف العلمية (النظرية الإمبيريقية) التي

تتشكل على أساسها وبمساعدتها مكتنزات المتعلمين. وتبدو نصوص الكتاب المدرسي أو ما يمثلها مما يسترجعه التلميذ عند الملاحظة المنظمة التي يقوم بها المعلم (في الأعمال المخبرية والتطبيقية، وفي الممارسة الميدانية) للوقوف على الوقائع المستوعبة وقانونيات الواقع المادي وصفاته «كحاملات» للمعارف. وتعدّ الوسائل الفنية والحاسوبية والتخطيطية وسائل مساعدة.

ويعتبر الشرح والعرض (الايضاح) والعمل المشترك مع المتعلمين في حل المسائل الدراسية والتطبيق المباشر (المخبري، الميداني) للمتعلمين والتدريبات وسائل لنقل الخبرة الثقافية- الاجتماعية في النشاط التربوي. وخبرة التلميذ الفردية المتشكلة بمكوناتها الخلقية والدينية والجمالية (الأكسيولوجية) والأدبية والمعنوية والانفعالية والمادية والقيمية هي نتاج النشاط التربوي. ويقوَّم هذا النتاج في الامتحان والاختبارات وفق معايير حل المسائل وأداء أفعال الرقابة الدراسية. أما نتيجة النشاط التربوي باعتبارها تحقيقاً لهدفه الأساسي فتكمن في تطور شخصية المتعلم وذكائه، وتكونه وتحسنه بوصفه شخصيةً وذاتاً للنشاط الدراسي. وتشخص هذه النتيجة بمقارنة صفات التلميذ في بداية التعليم بإنجازه على كافة مستويات تطور الإنسان [انظر، على سبيل المثال. 189].

2 - دافعية النشاط التربوي

المواصفات العامة للدافعية التربوية

الدافعية هي أحد أهم مركبات النشاط التربوي. وفي هذا النشاط تبرز نفس التوجهات الدافعية التي تميز النشاط الدراسي (انظر الجزء الرابع، الفصل الثاني). وهذه هي الدوافع الخارجية، كالدافع إلى الإنجاز، مثلاً، والدوافع الداخلية، كالتوجه إلى مسار النشاط ونتيجته. وإن دوافع جاذبية العمل الخارجية في مؤسسة تكوينية معينة، ودوافع ملاءمة أجور العمل غالباً ما ترتبط بدوافع نمو الشخصية والنمو المهني وتحقيق الذات. وعلاوة على ذلك فإن في النشاط التربوي كشكل

خاص من أشكال تفاعل الراشد والطفل يظهر ذلك التوجه كالسيطرة أو الدافع إلى السلطة. ولقد وجد ن. أ. أمينوف [5]، وهو أحد الباحثين في القدرات التربوية، أن لإظهار علاقة الدافع إلى السلطة بالنشاط التربوي ينبغي الوقوف أولاً على وجهة نظر هـ. أ. موري الذي يقدم تعريفاً للدافع إلى السلطة منذ عام 1938م بعد أن دعاه الحاجة إلى السيطرة [انظر كذلك 154، ص 60-69]. وما أبرزه هـ. أ. موري هو العلامات الأساسية للحاجة إلى السيطرة وما يناسبها من أفعال. والرغبات التالية تعتبر علامات أو آثاراً للحاجة إلى السيطرة:

- مراقبة محيطه الاجتماعي.

- التأثير على سلوك الناس الآخرين وتوجيهه بوساطة النصح والإقناع والإغراء والأمر.

- حمل الآخرين على التصرف وفقاً لحاجاته ومشاعره.

- الظفر بتعاونهم.

- إقناع الآخرين بصواب رأيه.

ويشير ن. أ. أمينوف أيضاً إلى ما يناسب هذه الرغبات من أفعال محددة تصنف على النحو التالي:

- يميل، يقود، يقنع، يستميل، ينظم، يشرف، يوجّه، يراقب.

- يخضع، يدير، يسيطر، ينتهك، يملي شروطاً، يحكم، يشرّع، يفرض معايير، يضع قواعد للسلوك، يتّخذ قراراً.

- يمنع، يحدّ، يبدي مقاومة، يكفّ، يعاقب، يسلب الحريات.

- يفتن، يقهر، يخضع، يرغم على الإصغاء إليه، يكتسب مقلدين، يدخل الموضة.

وعلى أساس معطيات تحليل نظريات تفسير ظاهرة السلطة (أ. أدلر، د. كارترايت، ج. فرينج، ف. رافين، د. ماكليلاند وغيرهم) يؤكد ن. أ. أمينوف على أهمية أطروحة أ. أدلر حول الدور الخاص للنزعة إلى الكمال والتفوق، وإلى السلطة الاجتماعية في مركب الدوافع الرئيسية لتطور الشخصية.

ويكتسي تصنيف مصادر السلطة الذي اقترحه ج. فرينج و ف. رافين، في رأي ن. أ. أمينوف، أهمية لا ريب فيها على صعيد تحليل هذه المصادر. ومن المهم في هذا الصدّد أن بعضاً من أوجه الدافع إلى السلطة (الإثابة، العقوبة) هو، في الجوهر، كما تبين سابقاً، ظهور جانبين لدافعية الإنجاز حسب ك. هيكهاوزن. ولإيضاح ذلك يعرض ن. أ. أمينوف (1990م) الأوجه التالية للدافع إلى الإنجاز التي ترتبط بالأفعال التربوية للمعلم.

1 - سلطة الإثابة. وتحدد قوتها بالتوقع، حيث أن بوسع أ (المعلم) أن يشبع إلى حدّ ما دوافع ب (التلميذ)، وبقدر ما ينيط أ هذا الإشباع بسلوك ب المرغوب بالنسبة له.

2 - سلطة العقاب. وتحدد قوتها بتوقع ب (التلميذ) أولاً- تلك الدرجة التي يكون فيها أ (المعلم) قادراً على معاقبته على الأفعال التي لا يرغب أ بها، بإحباط هذا الدافع أو ذاك، ثانياً- إلى أيّ حدّ يعمل أ. من عدم إشباع الدافع أمراً مرتبطاً بسلوك ب غير المرغوب فيه.

3 - السلطة القاعدية. والكلام يدور حول القواعد المستدخلة من قبل ب (التلميذ)، التي تبعاً لها يملك أ (المعلم) الحقّ في أن يراقب مراعاة قواعد معينة في السلوك، وفي حالة ضرورة الإصرار عليها.

4 - سلطة المعيار. وتقوم على تماهي (تقمّص) ب (التلميذ) ورغبته في أن يكون شبيهاً بـ أ.

5 – سلطة العالم. وترتبط قوتها بمقدار المعارف الخاصة التي تعزى إلى أ. (المعلم) من جانب ب (التلميذ) والمتصلة بالمادة التي دُرست، وبمقدار الحدس أو مهارات التعليم ضمن إطار المادة الدراسية.

6 – السلطة المعلوماتية. وتحصل في تلك الحالات، حينما يملك أ (المعلم) معلومات ويكون قادراً على أن يُرغم ب (التلميذ) على رؤية عواقب سلوكه في المدرسة أو المنزل بمظهرٍ جديدٍ.

ويرى ما كليلاند أن المرحلية النمائية لدافع السلطة تحمل أهميةً خاصةً. ولاحظ ن. أ. أمينوف لدى تحليله هذا المدخل إلى الدافع إلى السلطة أن ماكليلاند لم يميز المراحل الأربع لتطور دافعية السلطة (الاستيعاب والاستقلال الذاتي وتأكيد الذات والانتاجية) فقط، وإنما قام بتفسير كل منها في سياق التطور العمري. فالمرحلة الأولى الأساسية («لاشيء يمنحني القوة») تتمثل في علاقات الأم بالطفل. ومن موقع التوجّه إلى السلطة في الأعوام اللاحقة تعني العلاقات مع النّاس التي يمكن أن تساند وتدافع وتلهم وتشجع، أي تزيد إحساس الفرد بقوته الذاتية وتستجيب المرحلة الثانية («أنا أمنح نفسي القوة») للمرحلة المتوسطة من الطفولة التي ترتبط بحصول الطفل على الاستقلال عن الأم وتنامي الرقابة على سلوكه. وتميز المرحلة الثالثة («أترك انطباعاً لدى الآخرين») المراهق الذي لم يكن للنفوذ وجود عنده، والذي يبدل الأصدقاء على الدوام، وتتحدد مشاركته في المسابقات بإمكانية التغلب على الآخرين. وتوافق المرحلة الرابعة («أوَدّ أن أؤدي واجبي») حالة الراشد، أي الإنسان الناضج الذي يكرس حياته لخدمة قضية ما أو مجموعة اجتماعية معينة.

ولعلّ من الطبيعي أن تكتسي المرحلة الأخيرة من تطور الدافع إلى السلطة أهمية كبرى على صعيد دافعية النشاط التربوي. ويشدد ن. أ. أمينوف بصورةٍ خاصةٍ على أن في الأساس الدافعي لاختيار النشاط التربوي يكون الدافع إلى

السلطة موجهاً دوماً لصالح الآخرين (المساعدة عبر المعارف). وهذا أمر هام بالنسبة للتنبؤ بنجاح النشاط التربوي. ويرى ن. أ. أمينوف أن بالإمكان أن يفهم من تقديم المساعدة والسلوك الغيري (الاجتماعي) كل فعل موجه نحو سعادة الآخرين. وهذا الموقع يتماشى مع روح المعالجة الإنسانية لدافعية التعليم، على الرغم من أنها تصاغ على أساس آخر، ويعبّر عنها بمصطلحات أخرى.

الدافعيّة والتركيز

قد يفسر مجال الحاجات والدوافع لنشاط المربي في مصطلحات تركيزه حسب أ. ب. اورلوف. ويفهم التركيز في علم النفس الإنساني على أنه «تفاعل خارجي بسيط يقوم بشكل خاص بين المعلم والدارسين، ويُبنى على معرفة الغير والقبول اللاتقويمي للإنسان الآخر وتوافق الانفعالات والسلوك. ويتمّ تناول التركيز بوصفه نتيجة النمو الشخصي للمعلم والدارسين، وتطور معاشرتهم وإبداعهم ونموهم الذاتي (الشخصي) بوجه عام في آن معاً» [153، ص142]. ويذهب أ. ب. اورلوف إلى أن التركيز الشخصي للمعلم هو الخاصية «التكاملية والمكوِّنة بصورة منتظمة» لنشاط المربي. ومع ذلك فإنه يفترض أن يحدد طابع تركيز المعلم بالذات كافة أشكال هذا النشاط: الأسلوب، العلاقة، الإحساس الاجتماعي.. إلخ.

ويصف أ. ب. اورلوف سبعة من التركيزات الأساسية التي يمكن لكل واحد منها أن يسيطر سواء في النشاط التربوي بوجه عام، أو في مواقف تربوية محددة ومنعزلة [143، ص142-143]:

- التركيز الأنوي (التركيز علس مصلحة «الأنا»).
- التركيز البيروقراطي (التركيز على مصلحة الإدارة والمدراء).
- التركيز النزاعي (التركيز على مصلحة الزملاء).

- التركيز النفوذي (التركيز على مصلحة أهل الدارسين وحاجاتهم).

- التركيز المعرفي (التركيز على مطالب وسائل التربية والتعليم).

- التركيز الغيري) التركيز على مصلحة (حاجات) الدارسين).

- التركيز الإنساني (تركيز المعلم على مصلحة (تجليات) جوهره وجوهر الآخرين (المدير، الزملاء، الأهل، الدارسين) [153، ص143].

ويعتبر التركيز الإنساني أكثر التركيزات اكتمالاً في علم النفس الإنساني. فهو كأنما يواجه التركيزات الستة الأولى التي تعكس واقع التعليم التقليدي. ويمثل تغيّر اتجاه هذه التركيزات أو «إبطال تركيز» المعلم واحدة من المهمات النفسية التصحيحية التي تقع على عاتق التكوين المعاصر بعامّة، والتكوين المدرسي بخاصة.

* * *

يتميز النشاط التربوي بمضمون مادي وبنية خارجية تلعب الدافعية المتعلقة بتركيزات المربي المختلفة وبدافع السيطرة دوراً خاصاً فيها.

الفصل الثاني

الوظائف والقدرات التربويّة

1 - الوظائف الأساسيّة للنشاط التربويّ

الوظائف والأفعال (القدرات)

يتم النشاط التربوي في مواقف تربوية محددة بمجموعة من الأفعال المتنوعة: الحسية-الإدراكية والذاكروية والاتصالية المادية- التحويلية والبحثية والرقابية (الرقابةالذاتية) والتقويمية (التقويم الذاتي). . إلخ. وتخضع هذه الأفعال لأهداف معينة، وتكون موجهة نحو حل هذه المهمة التربوية أو تلك التي يطرحها المعلم بصورة واعية (بصورة موجهة)، أو بصورة عفوية أو حدسية في مواقف تربوية. وتحدد المجموعة المعينة من تلك الأفعال المختلفة القيام بهذه المهمة النفسية-التربوية أو تلك باعتبارها تنظيماً بنيوياً للنشاط التربوي.

توصيف الوظائف الأساسية

تقسم كافة الوظائف التربوية في المعالجة التي يقترحها الباحثون للنشاط التربوي (ن. ف. كوزمينا، إ. أ. شيرباكوف، ف. ف. بوغوسلوفسكي، أ. د. بوبوريكين، يو. ف. كوجوخوف، ف. أ. سلاستينين وغيرهم) إلى مجموعتين: فرضية غائية وبنيوية-تنظيمية. وتتضمن المجموعة الأولى الوظائف التوجيهية والتطويرية والتعبوية (التي تنبه التطور النفسي لدى الدارسين)

والإعلامية. وترتبط هذه المجموعة من الوظائف بقدرات الإنسان الفنية التعليمية والأكاديمية والتسلطية والاتصالية. وتبرز هنا مشكلة نفسية هامة تتعلق بالإعداد المهني للمربي على صعيد ضمان إمكانيته على تحديد (تشخيص) المستوى الواقعي لتطور القدرات التي تتوضع في أساس هذه الوظائف وتشكيل ما يعتبر ظهوره منها غير كاف أثناء أداء الوظائف الفرضية الغائية بصورةٍ موجهةٍ.

ويتيح تعميم نتائج دراسات المجموعة الثانية من الوظائف- البنيوية التنظيمية-إمكانية ملاحظة المحتوى العام للوظائف البنائية والتنظيمية والاتصالية والمعرفية التي تنضوي تحتها. فالوظيفة البنائية تضمن أ) اختيار وتنظيم مضمون المعلومات الدراسية التي ينبغي أن يستوعبها الدارسون، ب) تصميم نشاط الدارسين الذي يجب أن تستوعب فيه هذه المعلومات، جـ) تصميم النشاط المستقبلي الذاتي والسلوك كما ينبغي أن يكونا أثناء التفاعل مع الدارسين. وتنفذ الوظيفة التنظيمية عبر تنظيم أ) المعلومات وأثناء إعدادها وإخبار الدارسين بها، ب) مختلف أنواع نشاط الدارسين، جـ) النشاط الذاتي والسلوك خلال التفاعل المباشر مع الدارسين. وتتطلب الوظيفة الاتصالية الوقوف على العلاقات المتبادلة والسليمة: أ) مع الدارسين، ب) مع المعلمين الآخرين وإدارة المدرسة. وتقضي الوظيفة المعرفية (البحثية) بدراسة أ) مضمون وأساليب التأثير على الناس الآخرين، ب) الخصائص النفسية -الفردية العمرية عند الناس الآخرين، جـ) خصائص مسار ونتائج مسار ونتائج النشاط الذاتي ومزاياه ونقائصه.

ومن الواضح أن جميع هذه الوظائف التربوية الأربع تستدعي مستوى رفيعاً من تطور القدرات الأكاديمية والإدراكية والكلامية (التعبيرية) والاتصالية لدى الإنسان مما يتوجب أن يكون موضوعاً لوعي المعلم ذاته. وعلاوة على الوظيفة الاتصالية تكتسي الوظيفة البحثية (المعرفية) أهمية كبيرة بالنسبة للمعلم. وتقوم هذه الوظيفة على قدرة الإنسان على أن يدرك ويفهم ويقوم الإنسان الآخر بصورة

ملائمة، وعلى مدى واقعية التقويم الخاص (التقويم الذاتي). وقد يكون المعلم نفسه موضوعاً للوظيفة البحثية أثناء التحليل النفسي لدرسه ولنشاطه التربوي وعلاقاته بالجماعة وبالتلاميذ على سبيل المثال. ويتحدد نجاح أداء الوظيفة البحثية في علاقته بذاته إلى حد بعيد بانعكاسية الإنسان وبمستوى تطور تفكيره الانعكاسي. ويمكن، من الناحية العملية، أن تكون جميع المركبات الأخرى وعوامل العملية التربوية التي يحتل الدارس من بينها موقعاً أساسياً موضوعات للدراسة.

وتعد دراسة وبحث شخصية المتعلم ونشاطه الدراسي وموقعه ضمن الجماعة الدراسية عن طريق مناهج علم النفس التربوي واحداً من الجوانب المهنية للنشاط التربوي للمعلم: وتلك مهمة معرفية مستقلة، وهي في نفس الوقت شرط نجاح تنظيم هذا النشاط. ومع هذا فإن الوظيفة البحثية، كما يشدد الباحثون، تتحقق بنجاح إذا كان المعلم يمتلك الحاجة إلى التطوير والتحسين الذاتيتين لمهارته التربوية ومهارات بحثية معينة. ومن الطبيعي أن تتطلب الوظيفة المعرفية (البحثية) تطوراً في القدرة على تحليل وتنظيم وتعميم وتصنيف وتقويم الظواهر وصلاتها وعلاقاتها التي تخضع للبحث. وتندرج كافة الأفعال المعرفية، كالحسية والذاكروية والفكرية في أداء الوظيفة البحثية للمعلم. وأكثر من ذلك فإن أداء هذه الوظيفة في ظل الشروط الدينامية للدرس يتطلب إلماماً واعياً على نحو جيد بكافة مناهج علم النفس التربوي-الملاحظة والحوار والتجربة والاستبانة والقياس الاجتماعي وسواها مما تم الحديث عنه.

2- القدرات التربوية

الوصف العام للقدرات التربوية

القدرات التربوية هي مجموعة في غاية الاختلاف والتنوع من الأفعال التي يقوم بها المعلم، والتي ترتبط في المقام الأول بوظائف النشاط التربوي، وهي تظهر إلى حد كبير الخصائص النفسية- الفردية للمعلم (للمدرس)، وتدلل على أهليته

المهنية- المادية. وعند الحديث عن قدرات المعلم بشكل عام يرى أ. إ. شيرباكوف وأ. ف. مودريك أنها على المستوى الفني التعليمي الخاص ترجع إلى قدرات أساسية ثلاث: «1) القدرة على نقل المعلومات وأوجه الحل وأساليب التعليم والتربية مما يعرفه المعلم إلى شروط الموقف التربوي الجديد، 2) القدرة على إيجاد حلٍ جديدٍ لكل موقفٍ تربوي، 3)القدرة على إيجاد عناصر جديدة للمعارف والأفكار التربوية، وإحداث أساليب جديدة لحل موقف تربوي معين» [43، ص244].

ولكن أ. ك. ماركوفا قدمت قدرات المعلم بدرجة أكثر كمالاً. ونبرز فيما يلي تسع مجموعات من القدرات التربوية الأساسية من كامل الطقم الذي وصفته أ. ك. ماركوفا [129، ص18-71].

المجموعة الأولى- وهي القدرات على رؤية المشكلة في الموقف التربوي وصياغتها على شكل مهمة تربوية، والتوجه أثناء طرح المهمة التربوية إلى التلميذ بوصفه مشاركاً نشيطاً ومتطوراً في العملية التربوية- الدراسية التي تحمل أهدافاً ودوافع خاصة، والقدرة على دراسة الموقف التربوي وتحويله، والقدرة على تشخيص المهمات التربوية في مهماتٍ مرحليةٍ وعمليةٍ، واتخاذ القرار التربوي المثالي في ظل شروط الإبهام والغموض، وإعادة بناء الأهداف والمهمات التربوية بصورةٍ مرنةٍ تبعاً لتبدل الموقف التربوي وتغيره، وقدرة الخروج بجدارةٍ من المواقف التربوية الصعبة، وقدرة التنبؤ بنتائج حل المسائل التربوية القريبة والبعيدة وغيرها.

وتتضمن المجموعة الثانية من القدرات التربوية، حسب أ. ك. ماركوفا، ثلاث مجموعات صغيرة:

- القدرات التي تجيب على سؤال «ماذا يعلم»: القدرة على العمل مع مضمون المادة الدراسية (سعة الإطلاع على نظريات وتقنيات التعليم الحديثة)، وتمييز الأفكار المفتاحية في المادة الدراسية، وترميم المادة الدراسية (على حساب

استخدام المفاهيم والمصطلحات والمناظرات في المجال المناسب من مجالات العلم)؛ والقدرة على تفسير المعلومات الواردة من الصحف والمجلات؛ والقدرة على تكوين القدرات والمهارات الدراسية العامة والخاصة لدى التلاميذ؛ والوقوف على ما بين المواد الدراسية من صلاتٍ وغيرها.

- القدرات التي تجيب على سؤال «من يعلم»: القدرة على دراسة وضع بعض الوظائف النفسية (التذكر، التفكير، الانتباه، الكلام.. إلخ) لدى الدارسين والمواصفات الكاملة لأنواع النشاط (الدراسي، العملي)، وإمكانية التلاميذ على التعلم والتربية؛ والقدرة على دراسة إمكانيات التلاميذ الدراسية الفعلية، وتمييز مستوى التحصيل وصفات الشخصية عند الدارسين؛ والقدرة ليس على إظهار المستوى الموجود فقط، بل ومنطقة التطور القريب عند الدارسين، وشروط انتقالهم من مستوى إلى مستوى آخر من التطور، والتنبؤ بالصعوبات المحتملة، وأخذ الصعوبات النموذجية التي يتعرض لها الدارسون بالحسبان، والانطلاق من دافعية الدارسين أنفسهم عند التخطيط للعملية التربوية-الدراسية وتنظيمها؛ والقدرة على تصميم وتشكيل مستويات النشاط التي يفتقر إليها الدارسون؛ وقدرة المعلم على توسيع الحقل بالنسبة للتنظيم الذاتي عند الدارسين؛ والقدرة على العمل سواء مع الأطفال الضعاف أو الموهوبين عن طريق وضع مناهج فردية لهم.

- القدرات التي تجيب على سؤال «كيف يعلم»: القدرة على اختيار واستعمال اقتران أساليب وأشكال التعليم والتربية، ومراعاة إنفاق جهد ووقت الدارسين والمعلم؛ والقدرة على مقارنة المواقف التربوية وتعميمها وتجميعها، واستخدام المدخلين الفارقي والفردي إلى التلاميذ، وتنظيم نشاطهم الدراسي المستقل، وإيجاد عدد من أساليب حل المسألة التربوية.. إلخ.

وتتألف المجموعة الثالثة من قدرة استعمال المعارف السيكو-تربوية والإطلاع الواسع على الحالة الراهنة لعلم النفس والتربية والخبرة التربوية المتقدمة؛ والقدرة

على ضبط وقت العمل وتثبيت مساره ونتائجه وتسجيلها، والقدرة على ربط الصعوبات التي يواجهها الدارسون بعيوب عمله؛ والقدرة على رؤية الجوانب القوية والضعيفة في هذا العمل، وتقويم أسلوبه الفردي، وتحليل تجربته وتعميمها، وربطها بتجربة المعلمين الآخرين؛ والقدرة على وضع خطط لتطوير نشاطه التربوي وغيرها.

وتتمثل المجموعة الرابعة من القدرات في أساليب وضع طيف واسع من المهمات الاتصالية؛ وخلق شروط الأمن النفسي وتوظيف الاحتياطات الداخلية للطرف الآخر من المعاشرة مما يعد القدرة الرئيسية من بين القدرات التي تندرج ضمن هذه المجموعة.

وتتمثل المجموعة الخامسة من القدرات في الأساليب التي تساعد على تحقيق المستويات العليا من المعاشرة. وتنتمي إليها القدرة على فهم موقع الآخر، وإبداء الاهتمام بشخصيته؛ والقدرة على تفسير و«قراءة» حالته الداخلية وفقاً للتغيرات الطفيفة في السلوك، وامتلاك وسائل المعاشرة غير الكلامية (الايماءات، حركات الوجه)؛ والقدرة على الوقوف على وجهة نظر التلميذ («إبطال تركيز» المعلم)؛ وخلق حالة من الثقة بالآخر وتحمل الاختلاف معه؛ وامتلاك الوسائل التي تقوي التأثير (أساليب البلاغة)؛ والقدرة على ترجيح استخدام المؤثرات التنظيمية بالمقارنة مع المؤثرات التقويمية، ولاسيما التأديبية؛ والقدرة على إتباع الأسلوب الديمقراطي في الإدارة؛ وإتقان أدوار مختلفة كوسائل لتدارك النزاعات أثناء المعاشرة (كأن يشغل موقع التلميذ، مثلاً،)؛ والقدرة على أن يكون على أهبة الاستعداد لأن يشكر التلميذ، ويعتذر منه عند الضرورة، وأن يحافظ على موقف متساوٍ تجاه جميع الأطفال؛ ويرفض السلوك النمطي الفئوي «المعلم محقٌ دوماً» والقدرة على أن يقف إزاء بعض جوانب الموقف التربوي موقفاً هزلياً، وأن لا يلاحظ بعض اللحظات السلبية، وأن يكون مستعداً للإبتسامة، ويمتلك ميزات ونغمات خافتة،

ويسمع التلميذ ويصغي إليه دون أن يقاطع كلامه وأفعاله الدراسية؛ والقدرة على التأثير على التلميذ ليس بشكل مباشر وإنما بشكل غير مباشر عبر خلق الشروط بغية الكشف عن الصفة المرغوبة لدى التلميذ؛ وأن لا يخاف التغذية الراجعة مع التلاميذ، ويعمل في وضعية الخطبة العامة القريبة من الوضع المسرحي.

المجموعة السادسة. وهي تتمثل قبل كل شيء في القدرة على التمسك بالموقع المهني الثابت للمربي الذي يفهم أهمية مهنته، والقادر على مواجهة الصعوبات باسم قيمتها الاجتماعية والإنسانية، والقدرة على توظيف قدراته التربوية وتطويرها، بما فيها القدرات الحسية-الإدراكية (دراسة وفهم الآخر، والتعاطف معه والوقوف على وجهة نظره) والمركبات التوجيهية (التأثير ليس على سلوك التلميذ وتصرفاته فقط، بل وعلى دوافعه وأهدافه أيضاً)؛ والقدرة على توجيه حالاته الانفعالية مُسبغاً عليها الطابع البنائي، وليس التخريبي، وإدراك الإمكانيات الإيجابية عنده وعند الدارسين، ومنه القدرة على توطيد تصوره الإيجابي عن الأنا، وأن يملك معايير العمل (المهارة التربوية)؛ والقدرة على ممارسة البحث المبدع.

وتشمل المجموعة السابعة القدرة على وعي آفاق تطوره المهني، وتحديد خصائص أسلوبه الفردي باستخدام كل ما هو إيجابي من المواهب الطبيعية؛ والقدرة على تعزيز جوانبه القوية، واستبعاد المواطن الضعيفة، واستخدام الحلقات التعويضية من قدراته، وأن يكون منفتحاً على البحث عما هو جديد، وأن ينتقل من مستوى المهارة إلى مستوى الإبداع والابتكار.

وتضم المجموعة الثامنة القدرة على تحديد مواصفات معارف الدارسين في بداية العام الدراسي ونهايته، والقدرة على تحديد حالة النشاط والقدرات والمهارات وأنواع الرقابة والتقويم الذاتيين خلال النشاط الدراسي في بداية العام الدراسي ونهايته، والقدرة على الكشف عن بعض مؤشرات مستوى التحصيل الدراسي

(الفعالية، التوجه، كمية جرعات المساعدة اللازمة لهذا التلميذ أو ذاك بغية تقدمه)، وتحديد أسباب التأخر وتطبيق المدخل الفارقي والفردي؛ والقدرة على استكمال جميع مركبات القابلية للتعلم ومستوى التحصيل الدراسي؛ والقدرة على حفز الاستعداد للتعليم الذاتي والتكوين المستمر.

وترتبط المجموعة التاسعة من القدرات بتقويم المعلم مستوى تربية التلاميذ ومدى قابليتهم للتربية: القدرة على التعرف، من خلال سلوك الدارسين، على مدى توافق القواعد الخلقية والمعتقدات عند التلاميذ؛ والقدرة على رؤية شخصية التلميذ بشكل عام- في الصلة المتبادلة لما يتكلم وبما يفكر وكيف يتصرف؛ والقدرة على خلق الشروط لحث الخصائص المتخلفة في شخصية بعض التلاميذ (حفز فعالية تلميذ ما، ومساعدة الآخر على خفض قلقه، ومساندة النزعة إلى الزعامة عند تلميذ ثالث مثلاً،).

وتربط أ.ك. ماركوفا مجموعات القدرات التربوية التي عرضت بنصّها الحرفي تماماً بخمسة جوانب من عمل المعلم التي ميزتها المؤلفة: نشاطه ومعاشرته وشخصيته ومستوى تعليم التلاميذ وتربيتهم (راجع الجزء الثالث، الفصل الثاني، الفقرة الثانية). فالمجموعات الثلاث الأولى من القدرات تحدد باعتبارها قدرات نفسية-تربوية (تندرج ضمنها القدرات المنهجية-المادية كقدرات مشتقة). وهي ترتبط بالنشاط التربوي. وتعتبر قدرة المعلم على العمل في المواقف التربوية المتغيرة مع الأخذ بالحسبان الخصائص النفسية-الفردية وتطوير المتعلمين أثناء قيامهم بحل المسائل الدراسية القدرة المركزية بين تلك القدرات.

وتربط أ.ك. ماركوفا المجموعتين الرابعة والخامسة من القدرات بـ«القدرة على خلق جو من الأمن النفسي للإنسان الآخر، وضمان شروط تحقيق الذات لشخصيته في نفس الوقت» [129، ص34]. وهذه هي تجليات مختلفة للقدرات الاتصالية التي يلعب موقع المعلم بوصفه شريكاً في المعاشرة، ولباقته التربوية دوراً كبيراً في تحقيقها.

وحسب أ.ك. ماركوفا فإن المجموعتين السادسة والسابعة من القدرات التربوية تتوقفان على تلك الأفعال التي تعد ضرورية من أجل تحقيق الذات والتعبير عن الذات وتطور شخصية المعلم نفسه. ونتذكر في هذه المناسبة المطلب التربوي العام في النمو المستمر والتطور الدائم للمعلم بوصفه الشخصية المركزية للعملية التكوينية. وتميز المجموعتين الثامنة والتاسعة، حسب ما ترى أ.ك. ماركوفا، القدرة على التقويم، والقدرة على التنبؤ، والقدرة على تطور شخصية المتعلم، والقدرة على تشخيص مستوى تعليمه.

وتذهب أ.ك. ماركوفا إلى أن القدرات التربوية تناسب المواقع المختلفة للمعلم، حيث «أن المواقع المهنية والتربوية هي منظومات ثابتة من علاقات المعلم (بالتلميذ، وبنفسه، وبالزملاء) التي تحدد سلوكه» [129، ص9]. وفي النشاط التربوي تتجلى مواقع شتى للمعلم: ذات المعلومات، وصاحب مادة، وخبير في المناهج، وباحث، ومنظم لنشاط المتعلمين. ويظهر المعلم في المعاشرة من موقع منظم هذه العملية وشريك فيها وميسر لها.

وتسمح الصلة الداخلية لمفاهيم «التوجه التربوي» و«التركيز التربوي» و«الموقع التربوي» بالحديث عن تناسبها العام مع الأفعال أو القدرات التربوية. وبمقتضى ذلك فإن مجموعة الأفعال التربوية-المهنية تظهر على الدوام المواقع (التركيز، التوجه) والعكس، فالقدرات التربوية تمثل شخصية المعلم، كما تمثل نشاطه وعلاقته المتبادلة مع المتعلمين.

* * *

إن النشاط التربوي الذي يتحقق بمنظومة من الأفعال (القدرات) الموجهة مهنياً يمثل بنية عملياتيّه - وظيفيّه معقدة، حيث تقوم صلة متعددة المعاني وغير متجانسة بين الوظائف والأفعال (القدرات) التربوية، التي تعكس الموقع المحدد للمعلم.

الفصل الثالث

أسلوب النشاط التربويه

1 - المواصفات العامة لأسلوب النشاط

تعريف أسلوب النشاط

يتسمّ النشاط التربوي للمعلم (للمدرس)، كأي نشاط آخر، بأسلوب معين. وأسلوب النشاط (التوجيهي، الإنتاجي، التربوي) بالمعنى الواسع للكلمة هو منظومة ثابتة من الأساليب والطرائق التي تتجلى في مختلف شروط إنجازه. وهو يتوقف على خصوصية النشاط ذاته، وعلى الخصائص النفسية- الفردية لذاته (إ. ف. ستراخوف، ن. د. ليفيتوف، ف. س، ميرلين، إ. أ. كليموف وغيرهم). وبالمعنى النفسي الخاص الضيق فإن الأسلوب الفردي للنشاط هو «منظومة الأساليب الثابتة التي تقتضيها الخصائص الطبولوجية (النمطية)، والتي تتكون عند الإنسان الذي يسعى إلى إنجاز هذا النشاط على النحو الأفضل، . . . منظومة فردية- خاصة من الوسائل النفسية التي يلجأ إليها الإنسان عن وعي أو عفو الخاطر بغية التوازن الأفضل لفرديته(التي تشترط طبولوجياً) مع شروط النشاط المادية الخارجية [87، ص49]. وفي هذا التعريف يتمّ التشديد بشكل خاص على أن هذا «الاقتران الفردي الخاص للأساليب والطرائق، الذي يضمن أداءً أفضل للنشاط» (ف. س. ميرلين). ويتضمن أسلوب النشاط قوامه العملياتي وقدراته

ومهاراته (ف. إ. جودنوفسكي)، حين يكشف عن قدرات الموضوع ذاته، ويتحدد من قبل خصائصه الشخصية والنفسية- الفردية.

الأسلوبُ الفردي في النشاط

يرتبط أسلوب النشاط بأسلوب التنظيم الذاتي. وكلاهما يُبحثان كجانبين يرتبط بعضهما ببعض من جوانب أسلوب فعالية الإنسان ونشاطه الفردي الكامل (ف. إ. موروسانوفا، غ. أ. بيرولافا). وقد تضمن هذا التشكيل في العقود الأخيرة مفهوم الأسلوب المعرفي الذي يحدد خصائص النشاط المعرفي، ويتصف بما يشبه الاستقلالية والفارقية والتحليلية. ويستخدم مفهوم «الأسلوب» في الوقت الراهن ضمن سياق واسع جداً، كأسلوب السلوك، وأسلوب النشاط، وأسلوب القيادة (الزعامة)، وأسلوب المعاشرة، والأسلوب المعرفي.. إلخ.

وكما تشدّد غ. م. أندرييفا [10، ص282] فإن أساليب السلوك التي حددها ك. ليفين كانت تنتمي في المقام الأول إلى نمط اتخاذ القرار من جانب المشرفين أو القياديين. ولقد تم تعيين ثلاثة أساليب للقيادة: الأسلوب التسلطي، والأسلوب الديمقراطي، والأسلوب الليبرالي. وفي الدراسات اللاحقة أدخلت تلك التعاريف الأسلوب، من مثل الأسلوب الإداري، وأسلوب الزمالة، والأسلوب المتسامح. بيد أنه حينما يتعلق الأمر بالنشاط (السلوك) والتفاعل والمعاشرة، فإنه غالباً ما تستخدم التعليمات التي اقترحها ك. ليفين. ويميز في الأسلوب جانبان: جانب المضمون الثري (الجانب الجامع)، والجانب التقني، أي الشكلي (الطرائق والأساليب). وسوف نعرض فيما يلي وصفاً كاملاً للجانبين: الجامع والشكلي في الأساليب الثلاثة وفق ما أوردته غ. م. أندرييفا [10، ص283-284؛ 11، ص222-224]:

الجانب الشكلي	الجانب الجامع (ذو المضمون الثري)
الأسلوب التسلطي	
- الوصايا مقتضبة وعملية - لا تساهل مع المحظورات ، مع التهديد . - اللغة دقيقة واللهجة غير ودية . - الثناء والذم ذاتيان . - لا تؤخذ الانفعالات بالحسبان . - عرض الأساليب ليس منتظماً - موقع الزعيم خارج المجموعة .	- تخطط الأعمال داخل المجموعة بصورة مسبقة (بكل أحجامها) . - تحدد الأهداف المباشرة (القريبة) فقط ، والأهداف البعيدة تبقى مجهولة . - صوت المشرف حاسم .
الأسلوب الديمقراطي	
- التعليمات على شكل اقتراحات . - الكلام غير جاف ، واللهجة رفاقية . - الثناء والذم مع النصائح . - الوصايا والمحظورات مع المناقشة . - موقع الزعيم داخل المجموعة .	- لا يخطط للإجراءات مسبقاً ، وإنما ضمن الجماعة . - يسأل الجميع عن تنفيذ الاقتراحات - لا يتم اقتراح كافة أقسام العمل فحسب ، بل وتناقش أيضاً .
الأسلوب الليبرالي	
- اللهجة تعاهدية وفاقية . - غياب الثناء والذم . - لا وجود لأي تعاون . - موقع الزعيم مضمر على جانب المجموعة .	- تسير الأمور في المجموعة ذاتياً . - لا يقدم الزعيم التعليمات . - تتشكل أقسام العمل من بعض المصالح والاهتمامات أو تنطلق من الزعيم الجديد .

ولقد حدد الباحثون الوظائف المختلفة للأسلوب : الوسيلية (الأداتية)، التعويضية، التشكيلية المنتظمة، (إ. أ.كليموف، ف. س. ميرلين وغيرهما)، وتنظيمه البنيوي، ويرى إ. أ. كليموف أن للأسلوب الفردي في النشاط بنية محددة تندرج في نواتها الخصائص النفسية - الفردية التي إما أنها تساعد على نجاح النشاط أو أنها تقاومه.

ويلاحظ الباحثون لدى تعيين الأساليب العامة في السلوك أن الناس يكشفون في حالات الصعوبة والنزاع عما يقارب العشرة من الأساليب الفردية في السلوك: الأسلوب النزاعي، وأسلوب المواجهة، والأسلوب التوفيقي، والأسلوب التعاوني، والأسلوب التكيفي، وأسلوب الحل الوسط، وأسلوب الهروب، وأسلوب الضغط، وأسلوب المنافسة، وأسلوب الدفاع (غ. ب. موروزوفا). والمهم هو أن هذه الأساليب تصاحب هذا الأسلوب الفردي أو ذاك من أساليب النشاط، وتؤلّف خلفيته، وتمنحه صبغة انفعالية مناسبة. فهي تحدد الخلفية الانفعالية العامة لأسلوب النشاط التربوي والمعاشرة التربوية.

وفي الختام يمكن القول إن تعريفات أنماط الأسلوب (بمجموع جانبيه الشكلي والجامع) التي اقترحها ك. ليڤين هي أكثر التعريفات عمومية لدى تطبيقها على السلوك والنشاط والمعاشرة. وإن تمييز الأسلوب هو أمر يرتبط بخصوصية طابع العلاقة المتبادلة بين الناس وبخصائصهم النفسية- الفردية، كالتشديد على الطبع، مثلاً.

2 - أسلوب النشاط التربوي

الوصف العام لأسلوب النشاط التربوي

إن أسلوب النشاط التربوي، إذ يعكس خصوصية هذا النشاط ، فإنما يتضمن أسلوب التوجيه وأسلب التنظيم الذاتي، وأسلوب المعاشرة، والأسلوب المعرفي

للمعلم. ويظهر أسلوب النشاط التربوي تأثير عوامل ثلاثة على أقل تقدير: أ) الخصائص النفسية- الفردية لذات هذا النشاط- المعلم (المدرس) التي تشتمل على الصفات النمطية- الفردية والشخصية والسلوكية؛ ب) خصائص النشاط ذاته، جـ) خصائص المتعلمين (السن، الجنس، الوضع، مستوى المعارف... إلخ).
وفي النشاط التربوي الذي يتميز بأنه يتحقق من خلال التفاعل الذاتي- الذاتي في المواقف الدراسية المحددة من تنظيمٍ وتوجيهٍ للنشاط الدراسي للمتعلم، فإن هذه العوامل ترتبط أيضاً: أ) بطابع التفاعل، ب) بطابع تنظيم النشاط، جـ) بالأهلية المهنية- المادية الدراسية للمعلم، د) بطابع المعاشرة. ووفقاً لرؤية ف. أ. كان- كاليك فإن ما يفهم أثناء ذلك من أسلوب المعاشرة هو الخصائص النمطية- الفردية للتفاعل النفسي- الاجتماعي للمربين والمتعلمين.

أنواع أساليب النشاط التربوي

تقسم أساليب النشاط التربوي في المقام الأول إلى الأنواع العامة الثلاثة المذكورة أعلاه، وهي: النوع التسلطي، والنوع الديمقراطي، والنوع الليبرالي، وتستكمل في ذات الوقت بالمحتوى التربوي. وسوف نعرض وصفاً لها قدمته أ.ك. ماركوفا [129، ص30-34].

الأسلوب التسلطي

يُنظر إلى التلميذ بوصفه موضوعاً للتأثير التربوي، وليس شريكاً متساوي الحقوق. والمعلم وحده منفرداً هو الذي يحلّ ويتّخذ القرارات، ويقوم بالمراقبة الصارمة على تنفيذ المطالب التي يقدمها، ويمارس حقوقه دون مراعاة لحالة الدارسين وآرائهم، ومن غير أن يعلل أفعاله أمامهم. ونتيجة لذلك يفقد الدارسون حيويتهم، أو أنهم يمارسونها فقط في ظل الدور الرئيسي للمعلم، ويبدون تقويماً ذاتياً متدنياً وعدوانية، وتوجه جهود التلاميذ في ظل الأسلوب التسلطي نحو الدفاع

الذاتي النفسي، وليس نحو استيعاب المعارف والتطوير الذاتي. ويعتبر الأمر والوعظ طريقتين رئيسيتين لتأثير هذا المعلم. ولعل ما يتصف المعلم به هو الحالة المتدنية من الرضا عن المهنة، وعدم ثباته المهني. ويوجه المعلمون الذين يتبعون هذا الأسلوب من القيادة جلّ اهتمامهم نحو الثقافة المنهجية، وهم غالباً ما يتزعمون الجماعة التربوية.

الأسلوب الديموقراطي

وينظر إلى التلميذ بوصفه شريكاً متساوي الحقوق في المعاشرة، وزميلاً في البحث المشترك عن المعارف. والمعلم يلفت انتباه التلاميذ نحو اتخاذ القرارات، ويراعي آراءهم، ويشجع استقلالية أحكامهم، ولا يأخذ بالحسبان مستوى تحصيلهم فقط، بل وصفاتهم الشخصية. ويعدّ الحض على الفعل والنصيحة والرجاء طرائق يتبعها المعلم في التأثير على تلاميذه. وغالباً ما يحس تلاميذ المعلمين الذين يطبقون الأسلوب الديمقراطي في القيادة بحالةٍ من الرضا المريح والتقويم الذاتي الرفيع. وكثيراً ما يوجه هؤلاء المعلمون الانتباه نحو قدراتهم النفسية. وهم يتسمون بثباتٍ مهنيٍ كبيرٍ ورضا عن مهنتهم.

الأسلوب الليبرالي

ينصرف المعلم عن اتخاذ القرارات محيلاً المبادرة إلى التلاميذ والزملاء. ويتم تنظيم نشاط الدارسين والرقابة عليه دونما نظام، «وتبرز الحيرة والتردد. وفي الصف (الفصل) يسود مناخ من عدم الاستقرار والنزاعات الخفيّة» [129، ص30-34).

إن كل واحد من هذه الأساليب، حين يكشف عن العلاقة بالشريك في التفاعل، فإنه يحدد طابعه: من الخضوع حتى الشراكة، أي حتى غياب التأثير

الموجه. ومن المهم أن كلاً منها يستدعي سيطرة إما الشكل المونولوجي، أو الشكل الحواري من المعاشرة. ولعلّ التفريق بين الأساليب الأكثر تفصيلاً من حيث طابع الاندماج في نشاط معاشرة المربي هو ما اقترحه ف. أ. كان -كاليك [82، ص97-100]:

-أسلوب شغف المربي بالنشاط الإبداعي المشترك مع التلاميذ، مما يعدّ تعبيراً عن موقف المعلم تجاه عمله ومهنته.

- أسلوب المعاملة الودية الذي يعتبر خلفية عامة ومقدمة لنجاح التفاعل بين المعلم والصف. ويلفت ف. أ. كان - كاليك الانتباه نحو خطورة تحول المعاملة الودية إلى رفع الكلفة وعدم التكلّف، الأمر الذي يمكن أن يلحق أفدح الضرر بالنشاط التربوي بوجه عام. وفي هذا يقول ف. أ. كان - كاليك: «ينبغي أن تكون الروح الصداقية ملائمة من الناحية التربوية، ولا تتناقض مع النظام العام لتفاعل المربي مع الأطفال» [82، ص98].

- أسلوب المعاشرة عن بعد الذي هو تجسيد للأسلوب التسلطيّ الذي يمكن أن يؤدي إلى تغيرات في الشخصية- إلى الامتثالية والإحباط، وعدم تناسب التقويم الذاتي، وانخفاض مستوى الطموحات.. إلخ.

- أسلوب المعاشرة عن طريق التخويف والتغنيج، مما يدلل على النقص المهني لدى المربي.

وعلى أساس تحليل سيطرة أحد أساليب سلوك (نشاط) المعلم المذكور يتناول ف. أ. كان - كاليك ثمانية نماذج.

أساليب النشاط التربوي تبعاً لطابعه

لعل أكثر التصورات عن النشاط التربوي كمالاً هو التصور الذي اقترحته أ.ك. ماركوفا و أ. يا. نيكونوفا [129، ص180-190]. وكما تلاحظ المؤلفتان فإن

الأسس التالية تؤلف أساساً للتمييز بين أساليب عمل المعلم: المواصفات الجامعة للأسلوب (التوجه المفضل لدى المعلم نحو مسار عمله ونتيجته، وبسط المعلم المراحل التوجهيّة والرقابية والتقويمية في عمله)؛ المواصفات الدينامية للأسلوب (المرونة، الثبات، القابلية للتحول وغيرها)؛ المردودية (مستوى المعارف والقدرات والمهارات لدى التلاميذ، وكذلك ميلهم إلى المادة). وعلى هذا الأساس تميز الباحثتان أربعة أنماط من الأساليب الفردية التي تصف المعلم المعاصر.

الأسلوب الارتجالي – الانفعالي. إن ما يميز المعلمين الذين يأخذون بهذا الأسلوب هو التوجه المفضل إلى مسار التعليم. فالمعلم يقوم بشرح المادة الجديدة بصورةٍ منطقيةٍ ومقنعةٍ. إلا أن غالباً ما تغيب عنده التغذية الراجعة مع التلاميذ أثناء الشرح. وأثناء الاستجواب يتوجه المعلم نحو عدد كبير من التلاميذ، وبشكل أساسي نحو أولئك الأقوياء الذين يعنونه، فيستجوبهم بوتيرةٍ سريعةٍ، ويطرح عليهم أسئلة غير شكلية، ولكنه قليلاً ما يمنحهم الوقت للإجابة، ولا ينتظرهم كي يصوغوا إجاباتهم بصورة مستقلة. ويتصف معلمو هذا الأسلوب بعدم كفاية التخطيط الملائم للعملية التربوية – الدراسية: لكي يفي الدرس حقّه يختار المادة الدراسية الأكثر متعةً، ويترك الأقل متعةً، ولكنه المهم للاختيار المستقل من جانب الدارسين. ويتمثل تعزيز المادة الدراسية وتكرارها والرقابة على معارف الدارسين بشكل غير كافٍ في نشاط المعلم الذي يتبع هذا الأسلوب. وما يميز هذا المعلم أيضاً هو الفعالية العالية، واستخدام مخزون كبير من مناهج التعليم المتنوعة. وهو غالباً ما يلجأ إلى تطبيق المناقشات الجماعية، ويستحث آراء الدارسين العفوية. ومن خصائصه أنه يتسّم بالحدسية التي تتجسد في غياب القدرة المتكرر على تحليل خصائص ومردودية نشاطه في الدرس.

الأسلوب المنهجي – الانفعالي. يتصف المعلمون الذين يستخدمون هذا الأسلوب بالتوجه إلى مسار التعليم ونتائجه، وبالتخطيط المناسب للعملية التربوية

- الدراسية، وبفعالية عالية وغلبة الحدْسية على الانعكاسية بعض الشيء. والمعلم هنا، إذ يتّجه نحو مسار التعليم ونتائجه على حدّ سواء، فإنه يخطط للعملية التربوية- الدراسية، ويعمل على أن يفي المادة الدراسية حقها وفق مراحل معينة، ويتتبع باهتمام مستوى المعارف عند جميع الدارسين (الأقوياء والضعفاء على حدّ سواء). ويتمثل في نشاطه باستمرار تعزيز المادة الدراسية وإعادتها والرقابة على معارف الدارسين. وما يميز هذا المعلم هو الفعالية العالية، إذ غالباً ما يغير أنواع العمل أثناء الدرس، ويلجأ إلى تطبيق المناقشات الجماعية. وهو، باستخدامه المخزن الغنيّ بالأساليب المنهجية أثناء استكمال المادة الدراسية كما هو حال المعلم الذي يستخدم الأسلوب الارتجالي- الانفعالي، فإن ما يجعله مختلفاً عنه هو حرصه على تنشيط التلاميذ ليس بالتسلية الخارجية، وإنما بإثارة اهتمامهم على نحو وطيد بخصائص المادة الدراسية ذاتها.

الأسلوب الارتجالي- الاستدلالي. إن ما يتصف به المعلمون الذين يتبعون هذا الأسلوب هو التوجه نحو مسار التعليم ونتائجه والتخطيط المناسب للعملية التربوية - الدراسية. وبالمقارنة مع معلمي الأسلوبين السابقين يظهر المعلم هنا قدراً أقلّ من الخدمة الإبداعية في انتقاء طرائق التعليم وتنويعها. وهو نادراً ما يلجأ إلى تطبيق المناقشات الجماعية، ويمنح للكلام العفوي لتلاميذه أثناء الدرس وقتاً أقلّ نسبياً مما يعطيه معلمو الأسلوب الانفعالي. وهو يتكلم أقلّ وخاصة أثناء الاستجواب، مفضلاً التأثير على الدارسين بطريقة غير مباشرة (عن طريق التلقين والتدقيق.. إلخ)، مانحاً إمكانية صياغة الإجابة بصورة مفصلة للمجيبين.

الأسلوب المنهجي- الاستدلالي. إن المعلم الذي يُعرف بهذا الأسلوب، وهو يتوجه في الغالب إلى نتائج التعليم، ويخطط بشكل مناسب للعملية التربوية- الدراسية، إنما يكشف عن نزعته إلى المحافظة في استعمال وسائل النشاط التربوي وأساليبه. وتقترن المنهجية العالية (تنظيم التعزيز، وإعادة المادة الدراسية، ومراقبة

معارف الدارسين) مع مجموعة قليلة ومقنّنة من الطرائق المستخدمة في التعليم، وتفضيل النشاط الاجتراري للدارسين، وندرة إجراء المناقشات الجماعية. ويتّجه المعلم الذي يستخدم هذا الأسلوب في عملية الاستجواب إلى عددٍ قليلٍ من التلاميذ، ويعطي كلاً منهم الكثير من الوقت للإجابة، ويهتم بالتلاميذ الضعاف على نحو خاص. ولعلّ الانعكاسية هي ما يميز هذا المعلم [129، ص180-190].

ويمكن النظر إلى الوصف الذي قدمناه لأساليب النشاط التعليمي التدريسي باعتباره نموذجاً من نماذجه، يعكس خصوصية ذات هذا النشاط.



إن أسلوب النشاط التربوي هو ميزة ذلك النشاط التكاملية التي تعكس أسلوب التوجيه، وأسلوب المعاشرة، وأسلوب السلوك، والأسلوب المعرفي الذي يتبعه المعلم (المدرس)، وهو ما يعبّر عنه على نحو أكثر كمالاً في الأنماط الأربعة لأسلوب عمل المعلم (أ. يا. نيكونوفا، أ. ك. ماركوفا).

الفصل الرابع

التحليل السيكولوجي للدرس (الحصة الدراسية) كوحدةٍ لقدرات المعلم الانعكاسية-التخطيطية

1 - التحليل السيكولوجي للدرس في نشاط المربي

الوصف العام للتحليل السيكولوجي للدرس

يمكن للنشاط التربوي أن يتم، كما هو معروف، في أشكال مختلفة يحتل بينها الدرس (الحصة الدراسية) مكانة خاصة. والدرس (الحصة الدراسية) هو الوحدة التنظيمية الأساسية لعملية التعليم حيث يجري النشاط المشترك للمعلم والدارسين. ويعدّ تحليل أحد أهم أساليب وعي هذا النشاط وجعله موضوعياً من قبل المشاركين فيه، ولاسيما المعلم منهم. ولقد كرس عدد عديد من الأعمال المنهجية والتربوية والنفسية لتحليل الدرس (ت. يو. أندروشينكو، ن. ف. دوبرينين، س. ف. ايفانوف، إ. س. إلينسكايا، إ. ف. كاربوف، يو. ل. لڤوڤا، ل. ت. أوخيتينا، إ. إ. باسوف وغيرهم). ويشدد الباحثون على تعددية موضوعات تحليل الدرس وأهمية مراعاة المعلم (المدرس) لكافة جوانب التفاعل التربوي، وخصائص ذواته ونشاطهم.

وسوف نتناول الدرس من موقع المعلم (المدرس)، ومن موقع ما يقدمه تحليل الدرس سيكولوجياً للمعلم نفسه، وكيف يؤثر إجراء هذا التحليل في رفع فعالية

النشاط التدريسي، وكيف أنه عند ذاك تتجلى قدرات المعلم أو المدرس الانعكاسية والتخطيطية. وإن موضوعة أن تحليل أي درس يعتبر بحثاً مركباً ترتبط فيه جوانب المادة الدراسية والمنهجية والتربوية والنفسية فيما بينها ارتباطاً وثيقاً هي موضوعة أولية. هذا ويحمل تبيان أيٍّ من هذه الجوانب، كالجانب النفسي، مثلاً، طابعاً شرطياً وضرورياً على الصعيد التحليلي (النظري) فقط.

وتحليل الدرس، إذ يساعد على تحسين التدريس بصورة عامة، فإنه يكتسي أهميةً كبرى على صعيد المعرفة الذاتية والتطوير الذاتي للمعلم الذي يقود الدرس أو الحصة الدرسية في المقام الأول. ويتزود المعلم أثناء تحليل الدرس وبنتيجته بإمكانية النظر إلى درسه كما لو أنه محايداً، وإعادة النظر فيه وتقويمه بوجه عام، وكل مركب من مركباته بوجه خاص. ويسمح تحليل الدرس سيكولوجياً للمعلم باستخدام معارفه النظرية من أجل إدراك أساليب العمل وطرائقه التي يستخدمها في التعليم وفي تفاعله مع الصف. وإن إدراك المعلم لنفسه كذات للنشاط التربوي ولسلوكه، ولمواطن الضعف والقوة عنده هو مظهر ونتيجة لما يتمتع به من انعكاسيةٍ شخصيةٍ-ماديةٍ، وخصائص انعكاسية-تخطيطية.

وإن مادة التحليل السيكولوجي للدرس كثيرة الحدود: فثمة الخصائص النفسية للمعلم (شخصيته، نشاطه في درس معين)؛ وقانونيات عملية التعليم؛ والخصائص النفسية وقانونيات شخصية المتعلم، بل والصف بكامله (النشاط من أجل استيعاب معارف معينة، وتشكيل القدرات والمهارات). وهي أيضاً الخصائص النفسية وقانونيات معاشرة المعلم والدارسين التي تقتضيها خصوصية المادة الدراسية، أي تلك المادة التي تنقل من جانب المعلم وتستوعب من قبل الدارسين، وغير ذلك الكثير (ن. ف. دوبرينين) [70]. ويشكل التحليل السيكولوجي للدرس الخصائص التحليلية والقدرات التخطيطية لدى المعلم، ويطور ميله المعرفي، ويحدد ضرورة الدراسة المستقلة للمشكلات النفسية للتربية والتعليم. وتعتبر القدرة

على القيام بالملاحظة النفسية للظواهر التربوية المعقدة وتحليلها، والوصول إلى نتائج نفسية مسوغة ومعللة وصحيحة بالنسبة للمعلم بمثابة الوسيلة الأمينة لتطوير مهارته التربوية-المهنية.

شكل التحليل السيكولوجي للدرس

يقام وصف الشكل الأساسي للتحليل السيكولوجي للدرس على تحديدٍ نظريٍ وأوليٍ للتحليل بصفته واحدة من عمليتين فكريتين أساسيتين تحدثان في تفكير الإنسان. يقول س. ل. روبنشتين إن التحليل «هو تجزئة فكرية للمادة أو الظاهرة أو الموقف والكشف عن العناصر والأجزاء واللحظات والجوانب المكونة لها. وبالتحليل نستخلص الظاهرة من تلك الصلات العرضية والثانوية التي غالباً ما تقدم لنا من خلالها في الإدراك» [194، ج1، ص377-378]. وإن أشكال التحليل متنوعة. والتحليل عبر التركيب هو أكثر أشكاله كمالاً، حيث «... يسترجع التركيب الكل الذي تجزأ بالتحليل، بإماطة اللثام عن الارتباطات والعلاقات الجوهرية إلى حد ما، والقائمة بين العناصر التي تم إبرازها بالتحليل» [194، ج1 ص378].

ويندمج المعلم خلال الدرس في علاقات متنوعة مع كل تلميذ من التلاميذ، ومع الصف بعامة والمادة الدراسية. وبمقتضى ذلك فالمعلم حين يرتبط بعلاقة محددة بتلك المادة الدراسية التي يستوعب الدارسون مضمونها يبدو بالنسبة للمتعلمين بصفات وخصائص جديدة: كمعلمٍ (عندما يقوم بشرح المادة الجديدة)، ومحاورٍ ممتعٍ (عندما ينظم الموقف الاتصالي، وموقف المعاشرة). وكباحثٍ (عندما يقوم بحل المسألة بمشاركة الدارسين)، وكمنفذٍ (حينما ينشد ويغني أثناء تعليم أطفال ما قبل المدرسة أو التلاميذ الصغار). وبحكم العلاقات الجديدة التي يندمج المعلم فيها، فكأنما «ينضح» منه مضمون جديد: مادي، شخصي، ذهني، نشاطي، سلوكي.

و«كمركبات» نفسية للدرس تخضع للتحليل السيكولوجي فإنه يتم في المقام الأول تناول ذاتين نشيطتين للعملية الدراسية-المعلم والتلاميذ، والمادة الدراسية التي تتوسط علاقتهما المتبادلة، وعملية التفاعل التي توحد كافة الجوانب (التعاون، المعاشرة). ولما كان الدرس يمثل منظومة كاملة، فإن مركباته مرتبط بعضها ببعض ويتوقف بعضها على بعض. ويمكن أن تبرز (التحليل) وتعرض عبر تناسب بعضها مع البعض الآخر (التركيب). وعلى هذا النحو يمكن تصور التحليل السيكولوجي للدرس على شكل تحليل عبر التركيب. ومن المهم أن يوجه الاهتمام إلى هذا لأنه ما إن يقوم الإنسان بالكشف عن منظومة العلاقات والصلات التي يوجد فيها موضوع التحليل، حتى يشرع بملاحظة وإظهار وتحليل علامات هذا الموضوع الجديدةوالتي لا تزال مجهولة. وعلى العكس أيضاً فطالما أنه لم يبدأ نفسه بالكشف عن منظومة تلك الارتباطات، فإنه لايولي أي اهتمام بالصفة الجديدة واللازمة لحلها حتى ولو أوحي له بها وتمت الإشارة إليها مباشرة (أ. ف. بروشلينسكي).

ومن شأن هذا الشكل من التحليل عبر التركيب الذي يعكس تنوع الصلات المتبادلة بين مركبات الدرس أن يساعد على معرفة أعمق من جانب المعلم باللحظات النفسية المعقدة التي ينطوي عليها التعليم والتدريب. وفي مجرى التحليل السيكولوجي للدرس تتجلى وتتشكل في الآن ذاته لدى المعلم القدرة التحليلية اللازمة إلى حد ما لأدائه الناجح للوظيفة المعرفية (البحثية) الموكلة للنشاط التربوي، والتي سبقت الإشارة إلى أهميتها. وحينذاك تحدد القدرة التحليلية للمعلم بمجموعة كاملة من صفاته النفسية-الفردية التي يمكن أن نورد من بينها، على سبيل المثال، إمكانية الملاحظة والتحليل وشبه الاستقلالية وإمكانية العقل النقدي. ويساعد تحليل الدرس بالذات على تشكل هذه الصفات وتطورها لدى المعلم باعتبارها وسيلة ناجعة لرفع التربوية-المهنية. وهو يعتبر وسيلة أكثر فعالية لكي يعي المعلم نشاطه التربوي الذاتي ويدرك ما يفلح فيه، وما لا يصح عنده في عملية التدريس، أي إنه وسيلة «الانعكاسية التربوية».

ويجري تحليل الدرس في الغالب الأعم من مواقع نفسية للمبدأ الأساسي للمدرسة السيكولوجية الوطنية، وهو مبدأ التعليم المطور والمربي، وبالتالي فإن الدرس يعالج من هذه المواقع أيضاً. وللايضاح نعرض فيمايلي المعالجة المستفيضة للدرس كما قدمتها ل. ت. اوخيتينا.

«1- يقدم الدرس ليس من أجل الدرس ذاته، وإنما من أجل التأثير على شخصية التلميذ، وليس من أجل «اجتياز» مسائل أو أسئلة ما من المنهج، بل من أجل أن تتشكل على معطيات هذه الأسئلة المنهجية صفات عقلية وخلقية وإرادية معيّنة وسواها من صفات الشخصية.

ومن الضروري أن يقترن التأثير عبر الذكاء على الإحساس (المعتقد) والتأثير عبر الإحساس على الذكاء (الايحاء). ويتعين على عملية التعليم أن تحمل تغيرات ليس إلى مجال ذكاء التلميذ فحسب، بل وإلى التطور النفسي لشخصيته بشكل عام. فالتعليم لن يكون مطوراً ما لم يحمل التغيرات إلى بنية الشخصية.

2- لا تحدث التغيرات في بنية الشخصية إلا في حالة ما إذا قام التلميذ بالفعل جراء الدافع الداخلي. فالفعل الذي يستوعب بالإكراه يقوض حالما تتغير الشروط. والفعل الذي يستوعب عن طريق الدافع الداخلي يبقى في ظل الشروط المتغيرة، ذلك لأنه يدخل في بنية الشخصية. ومن هنا ينتج أنه لا التأنيب على الكسل، وإنما استثارة الفعالية المعرفية والميول، ولا العقاب على عدم تنفيذ المطالب، بل تنظيم نشاط الدارسين كيما تصبح مطالب المعلم دوافع داخلية للأولاد أنفسهم.

3- من غير الممكن عزو التعليم المربي إلى اللحظات المربية من الدرس. ويجب على جميع لحظات الدرس أن تكون في جوهرها مربيةً. وعلى الهدف النفسي المحدد أن يكون مركز التنسيق بين كافة الوسائل التربوية للدرس وأشكاله ومناهجه.

4-ولعل المركب المركزي لأي درس هو تنظيم النشاط المعرفي للدارسين. ويعتبر التفكير والتخيل العمليتين المعرفيتين الرئيسيتين. وعلى أساس النشاط التحليلي-التركيبي بوساطة هاتين العمليتين يجري تشكل المعارف والقدرات العقلية، وبحث المسائل الإشكالية وحلها المبدع.

ويعتبر التنظيم السليم لإدراك الدارسين وذاكرتهم وانتباههم، وإقامة مواقف وحالات محددة شروطاً لازمة للعمل المنتج للتفكير والتخيل.

5- لا يتعلق نجاح التعليم بالعوامل الخارجية-مضمون الدرس، وتطوير الطرائق، ومهارات المعلم. . إلخ- فقط وإنما بالشروط الداخلية أيضاً -الخصائص النفسية- الفردية للدراسين-» [129، ص 82 - 83].

إن معالجة الدرس على نحو ما ذكر لا تعكس مبدأ التعليم المطور بصورةٍ وافية وكاملة فقط، بل وتثبت إشكاليته واندفاعيته وضرورة أخذ الخصائص الفردية للمتعلمين بالحسبان.

ثلاث خطط للتحليل السيكولوجي للدرس

لعل بالإمكان عند الحديث عن التحليل السيكولوجي للدرس كظاهرة بوجه عام رسم حدود ثلاث خطط له بدقة. وتتمثل الخطة الأولى في التحليل السيكولوجي الذي يتعلق بتربية الدارس وتطوير شخصيته، وتشكيل فكره العلمي وصفاته الخلقية في عملية التعليم. وتدخل هذه الخطة جزئياً في الاختيار التربوي للدرس، حيث يتم النظر بوجه عام في مدى تناسبه مع الأهداف التكوينية العامة والتربوية للتكوين المعاصر. ومن الواضح أنه من الضروري في السياق العام لإصلاح عملية التكوين تعزيز الجانب التربوي للتعليم بالذات بعد إدخال دائرة أوسع من المسائل ذات الصلة بتربية التلميذ بصفته شخصية والقيام ببحثها بصورة مفصلة لدى التحليل السيكولوجي للدرس. ويصبح التحليل السيكولوجي للتأثير

المقنع للمعلم على تشكيل المواقف الاجتماعية الايجابية والموقع الاجتماعي الحيوي للتلميذ واستعداده للدفاع والذود عن معتقداته أمراً حيوياً. والمهم هنا هو التحليل السيكولوجي لعملية تربية الشعور بالمسؤولية، والاستعداد للتعاون؛ وشروط تكوين الجماعات الدراسية السليمة خلقياً، التي يوحدها الهدف الهام اجتماعياً كمجموعات من الطراز الرفيع.

وترتبط الخطة الثانية ارتباطاً وثيقاً بالاختيار المنهجي للدرس: التدليل على أهدافه ومضمونه وتنظيمه.. إلخ. وإبان التحليل ينظر إلى أي حد يناسب الدرس مستوى إعداد الدارسين وتطورهم العقلي. وتحلل الطبيعة النفسية لاستيعاب المادة الدراسية، وتطور الفعالية العقلية لدى الدارسين أثناء العملية الدراسية، ومدى تناسب الأساليب والطرائق المستخدمة في العمل مع خصائص الدارسين العمرية والنفسية-الفردية.. إلخ.

وتملك الخطة الثالثة لتحليل الدرس مرسلين إليهما: أولهما هو التلميذ وحاجته الاتصالية -المعرفية، وشروط تشكلها وتطورها؛ وخصائص نشاطه الفكري -الكلامي، وقدراته الاتصالية، وخصائصه النفسية-الفردية.. إلخ، أي التلميذ بوصفه ذاتاً للنشاط الدراسي والمعاشرة التربوية مع غيره من التلاميذ، ومع معلمه. والتحليل السيكولوجي للدرس هو، في نفس الوقت، أداة ووسيلة لتطوير النشاط التربوي للمعلم، الأمر الذي يحمل أهمية خاصة في ظل شروط المدرسة المعاصرة. ولذا فإن المرسل إليه الثاني هو المعلم ذاته. وفي هذه الحالة من التحليل السيكولوجي للدرس يسري تأثير آلية الانعكاسية، أي الوعي والإدراك وتحرير محضر عن العالم الداخلي للإنسان (الدوافع، الحالات، اتجاه الشخصية، مستوى الطموحات، جريان النشاط الذاتي، نجاح هذا النشاط.. إلخ). وجدير بالملاحظة أن «الانعكاسية التربوية» ترتبط بالوعي الذاتي المهني للمعلم بوصفه ذاتاً للنشاط التربوي، وشخصية، وبوصفه مسؤولاً عن تربية أناس آخرين وتعليمهم.

موضوعات التحليل السيكولوجي للدرس

الدوافع إلى النشاط التربوي الخاص هي، في المقام الأول، موضوعات الانعكاسية أثناء التحليل السيكولوجي للدرس. ويبين الباحثون أن المعلمين، إلى جانب الدوافع الايجابية والاجتماعية الهامة (الرغبة في العمل مع الشبيبة والأطفال، وفهم الأهمية الاجتماعية لعملهم. . إلخ) يسترشدون بالدوافع المرتبطة بتأثير الظروف الخارجية (إمكانية الإنشغال بأي مادة، كالرياضيات واللغة الأجنبية، مثلاً، والميل نحو العمل الذهني. . إلخ) وليس بالنشاط التربوي ذاته. وهكذا فالإجابة على السؤال الذي يطرحه المعلم على نفسه: «من أجل ماذا أقوم بهذا النشاط» يمكن أن تؤثر بصورة ايجابية في طابع أدائه، وتحسين فعاليته. وبالإضافة إلى ذلك فإن من المهم أن يعي المعلم طابع العملية التربوية ذاتها، أي الوظائف التي تنعكس في البرنامج المهني للمعلم. وإليها تنتمي في المقام الأول، كما سبقت الإشارة. مجموعة من الوظائف البنيوية-العملياتية (الوظيفة الإنشائية- التخطيطية، الوظيفة التنظيمية، الوظيفة التعليمية-الاتصالية، الوظيفة البحثية).

ولا تقل استجابة المعلم الانفعالية الخاصة لمسار نشاطه ونتيجته في الصف بصفته موضوعاً للتحليل السيكولوجي أهمية عماسبق. فالمعلم، بكلمات أخرى، يمكن أن يعي خلال هذه العملية تلك الحالة الانفعالية التي تنشأ لديه كاستجابة على نشاط الدارسين الذي يوجهه. والاستجابات الانفعالية الايجابية، كما هو معروف، تعزز هذا النشاط، في حين أن السلبية منها تهدمه وتشله.

وعندما تبرز نتائج النشاط التربوي كموضوع للانعكاسية في مجرى التحليل السيكولوجي، فإن ما يقصد في المقام الأول هو إدراك المعلم لجوانب القوة ومواطن الضعف في نشاطه. وما يلاحظ أثناء ذلك هو «أن المعلمين كثيراً ما يحللون دروسهم الفاشلة بصورة دقيقة: 98من100. ولم يثبت أسباب النجاح سوي اثنين

منهم، وهما لم يتوصلا إلى ذلك إلا بعد خبرة 15 عاماً في العمل، عندما وضعا نصب أعينهما مهمة البحث عن قانونيات الدرس الناجح» [123، ص43].

وعند الحديث عن تحليل المعلم لنشاطه الخاص فإن من الضروري التأكيد أن من المهم بشكل خاص ضمن خطة تطوير المهارة التربوية عنده أن يقوم بتحليل الدرس في خطط زمنية شتى، وعلى مختلف مستويات الإعداد له وإجرائه.

2 - مستويات (مراحل) التحليل السيكولوجي للدرس

التحليل السيكولوجي التمهيدي

يمكن لخطط التحليل وموضوعاته أن تكون مرتبطةً بمختلف أشكال نشاط المعلم: بالتحضير للدرس، وبإجراء الدرس، واختياره التحليلي، وتقويم المعلم نفسه للدرس المنجز. وتبعاً لذلك يمكن تمييز ثلاثة مستويات للتحليل السيكولوجي للدرس: التمهيدي، والجاري، والاسترجاعي (إ. أ. زيمنيايا، إ. س. إيلينسكايا).

يتم التحليل السيكولوجي التمهيدي للدرس في مرحلة تحضير المعلم للدرس. وفي هذه المرحلة ينشأ لدى المعلم في البداية «شكل-خطة» (في مصطلحات ف. أ. أرتيموف) الدرس المقبل الذي لا يزال ذهنياً و«غير محدد الصفات»، وبلا حدود زمانية ومكانية. ومن ثم تحل في نشاط المعلم مرحلة هامة من التحليل الشامل والدقيق لما هو مرتبط بالدرس القادم: المادة الدراسية التي ينظر فيها المنهج مسبقاً، والأهداف والمهمات المطروحة، ومناهج التعليم وأساليبه وطرائقه المختارة، وكذلك الشروط التي يخطط في ظلها إجراء الحصة الدراسية (المجموعة المحددة من الدارسين، الزمن، المكان.. إلخ). ومن خلال هذا التحليل يعد المعلم خطةً أو ملخصاً لدرسٍ محددٍ تماماً ولذلك «الشكل-التنفيذ» (في مصطلحات ف. أ. أرتيموف) الذي ينبغي إنجازه.

وعندما يقوم المعلم بتحليل الدرس بصورة تمهيدية، فإنه يستخدم المعارف النظرية التي يستمدها من مجال علم النفس العام وعلم النفس النمائي وعلم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي وعلم نفس تعليم المادة الدراسية (الرياضيات، الأدب. . إلخ). وفي هذه المرحلة تعترض سبيل المعلم مشكلات نفسية أساسية تتعلق بتنظيم العملية الدراسية. ولعلَّ حلّ هذه المشكلات مرتبط باعتبار أنّ «التعلّم بصفته استيعاباً مبدعاً واكتساباً للمعارف يناط بعوامل ثلاثة: بماذا يعلمون، وبمن وكيف يعلم، وبمن يعلمون»[97، ص152]. ويعد تحليل ومراعاة هذه العوامل تلك الوسيلة الفعّالة التي تضمن إنتاجية الدرس ونجاحه.

والعامل الأول الذي يؤثر في عملية التعليم هو المادة الدراسية وخصوصيتها. فخصوصية اللغة الأجنبية كمادة دراسية، مثلاً، تكمن في أنها تبدو بمثابة هدف ووسيلة للتعليم في نفس الوقت. فإذا كان الدارس يتقن جميع المواد الدراسية الأخرى بوساطة اللغة الأم كأداة، فإنه لدى إتقان اللغة الأجنبية تظهر مشكلة الاستيعاب التدريجي والموجه من الخارج لوسائل وأساليب أكثر سهولة من أجل استيعاب وسائل وأساليب أخرى أكثر تعقيداً.

ويتمثل العامل الثاني الذي يؤثر في استيعاب المعارف في خصائص شخصية المعلم النفسية-الفردية والمهنية. ومعروف أن العمل التربوي يفرض مطالب جمة على شخصية المعلم وقدراته التربوية (التعليمية، الأكاديمية، الإدراكية، الكلامية، التنظيمية، القيادية، الاتصالية. . إلخ). ومع هذا فالمادة الدراسية ذاتها تؤثر في أهمية هذه الصفات التربوية أو تلك، حين ترفع قيمتها وتحلها المكانة الأولى. وللمثال فإن أكثر الأمور قيمة بالنسبة لمدرس اللغة الأجنبية، في رأي الطلاب، هي الصفات الاتصالية، والعلاقة الحسنة بالمجموعة، والمناخ الانفعالي الإيجابي ضمن الجماعة، بينما يكون من المهم بالنسبة لمدرس الفيزياء أو الرياضيات أن يتمتع بتفكيرٍ منتجٍ ومبدعٍ.

وأخيراً فإن العامل الثالث يتجسد في شخصية المتعلم وصفاته العمرية والنفسية-الفردية، وتطوره العقلي، وتنظيمه الانفعالي- الإرادي، واستعدادته وميوله، وعلاقته بالتعلم، وخصائص استيعابه للمادة الدراسية. ونشير إلى أن تأثير هذا العامل يتجلى في جميع المركبات النفسية للاستيعاب، والتي هي، حسب ن. د. ليڤيتوف: 1) علاقة الدارسين الايجابية بالتعلم، 2) التعرف الحسي المباشر على المادة، 3) التفكير كمعالجة حيوية للمادة التي تم تلقيها، 4) تذكر وحفظ المعلومات التي تم تلقيها ومعالجتها.

ولعل اللغة الأجنبية باعتبارها مادة دراسية، على سبيل المثال، تخلف بصمتها الخاصة على أهمية العمليات المعرفية النفسية لدى الدارسين. ففي عمليات الحس والإدراك تحتل الحساسية السمعية والحركية التمييزية جانباً كبيراً من الأهمية. فاللغة الأجنبية تفرض مطالب كبيرة على الذاكرة الفعالة وطويلة الأمد (الدائمة) عند الدارسين. وتحمل الانفعالات الايجابية التي تظهر أثناء دراسة اللغة الأجنبية أهمية خاصة. كما أن إتقان هذه المادة الدارسية يستدعي تنظيم الانتباه والإرادة عند الدارسين إلى حد كبير (إ. ف. كاربوف).

والمهم لدى التحليل التمهيدي للدرس المخطط ربطه بمجموعته المحددة التي يعرف المعلم خصائصها. وبقدر ما يستعمل المعلم المعارف المهنية بوعي وبصورة موجهة للتدليل على الدرس القادم، وبقدر ما يكون التحليل الذي يجريه لكل ما يخطط أن يقوم به في الدرس أعمق وأكمل، وبقدر ما يكون عدد لحظات الدرس القادم الذي يتنبؤ به على جانب كبير من الدقة، بقدر ما تكون المفاجآت التي تنتظره أقل، وبقدر ما يشعر بثقة أكبر. وكل ذلك يعتبر ضمانة لنجاح الدرس. ويقام التحليل التمهيدي على القدرات المخططة ويوظفها ويطورها.

التحليل السيكولوجي الجاري

يقوم المعلم بالتحليل السيكولوجي الجاري في موقف تربوي محدد من الدرس. ومما لاشك فيه أن فعالية الدرس تتحدد إلى درجة كبيرة بدقة التحضير له

وصحة تخطيطه. وزيادة على هذا فالموقف التربوي المحدد الذي ينشأ أثناء الدرس يحمل في طياته الكثير من المفاجآت والمصادفات. ويُناط نجاح الدرس كذلك إلى حد كبير بسرعة استجابة المعلم، وقدرته على تحليل الوضع الناشئ والتوجه فيه مغيراً أثناء ذلك وبمرونة خطة الدرس تبعاً للموقف. ولعل القدرات التربوية التي سنأتي على ذكرها لاحقاً يمكن، في رأي بوزدنياكوفا وأ. أ. ديركاج، أن تساعد المعلم ليس على التحليل فحسب، بل وعلى مراقبة عملية التكوين أثناء الدرس. وهذه القدرات هي:

1- رؤية ما إذا كان الصف مستعداً للدرس.

2- الإشراف على النظام أثناء الدرس.

3- ملاحظة الحالة النفسية-الجسميّة للأطفال.

4- إدراك استجابة الأطفال على أسئلته.

5- الإصغاء باهتمام إلى إجابات الدارسين.

6- إبقاء الصف بأكمله في حقل الرؤية دوماً.

7- تنظيم متابعة الدارسين لإجابات زملائهم والمادة الدراسية.

8- إدراك الاستجابة على شرحه.

9- إدراك الاستجابة على أسئلته.

10-ملاحظة خصائص النشاط الدراسي للصف (للفصل) بوجه عام (وتيرة العمل، الصعوبات، عمق استيعاب المادة، الأخطاء النموذجية).

11- ملاحظة ومراعاة خصائص النشاط الدراسي لبعض مجموعات الدارسين (الأقوياء، المتوسطين، الضعاف)، وإدراك المادة، والقدرة على استخدام المعارف في الممارسة العملية بصورة مستقلة، ووتيرة العمل.

12- ملاحظة خصائص النشاط الدراسي لبعض الدارسين، وحجم المعارف ونوعيتها، ووجود القدرات والمهارات المتعلقة بالمادة، ونوعية الأعمال المنجزة، وخصائص النشاط المعرفي، والتقدم في الدراسة.

13- ملاحظة الخصائص التي يتسم بها بعض الدارسين: خصائص السلوك والكلام والاستعداد والقدرات والميول وحركة التطور.

14- مراقبة سلوكه وكلامه الذاتيين.

15- ملاحظة العلاقة المتبادلة بين نشاطه ونشاط الدارسين.

16- مراقبة سير الدرس.

17- توزيع الانتباه أثناء الملاحظة على عددٍ من الموضوعات [177، ص 76 - 77].

وتبدو هذه القدرات بمثابة موضوعات للتحليل السيكولوجي الجاري للدرس. ومن الواضح أن هذا التحليل هو نشاط معقد ذو صلة بالعديد من العوامل. ويتطلب هذا النوع من التحليل مستوى كافياً من استخدام المعارف السيكولوجية، مما يسمح للمعلم باتخاذ الإجراءات الصحيحة في المواقف التربوية المعقدة إلى حد ما، والتي لا يمكن التنبؤ بها مسبقاً، وفي ظل شروط نقص الوقت، وعند توجيه الوعي نحو إنجاز النشاط التربوي الأساسي. وتتخذ القدرة على القيام بالتحليل الجاري للدرس دليلاً على المهارة التربوية-المهنية للمعلم. ومما يدعو للأسف هو أن الدراسات تبين أن 17معلماً فقط من 100 يظهرون القدرة على تحليل الدرس خلال سيره، وإعادة بنائه تبعاً للهدف المرسوم [123، ص83]. والواقع أن هذا هو الجانب الأكثر تعقيداً من النشاط التربوي الذي ينبغي تعليمه خصيصاً للمعلمين. ويتطلب التحليل الجاري للدرس الذي يتضمن تثبيت تناسب أو عدم

توافق «الشكل-الخطة» و«الشكل-التنفيذ» اتخاذ قرار جديد، وتصحيح برنامج الأفعال وتنفيذه. ويبنى هذا التحليل على آلية الانعكاسية الشخصية والمادية المعدة سلفاً، والتي ينبغي أن تكون مباشرة وسريعة جداً. ويقتضي مستوى رفيعاً من تطور القدرات الانعكاسيّة - الإدراكية والإمكانيات المناسبة.

التحليل السيكولوجي الاسترجاعي

يرتبط التحليل السيكولوجي الاسترجاعي بالمرحلة المنجزة من نشاط المعلم لتنظيم الدرس وإجرائه. ومن الصعب المبالغة في تقويم دور هذا التحليل. وتسمح مقارنة مشروع الدرس أو خطته بتطبيقه للمعلم بتقويم صحة ما اختاره من مقدمات نظرية كأساس للدرس، وإظهار مزاياه ونواقصه، ورسم الطريق لاستبعاد الجوانب الضعيفة مع الاحتفاظ بالجوانب القوية وتحسينها، وتبيان الخروج عن الخطة. وبكلمات أخرى فإن هذا التحليل يتيح للمعلم فهم أسباب تغير سير الدرس (الايجابية أو السلبية): هل المعلم ذاته هو المذنب أم التلاميذ أم الموقف؟.

والتحليل الاسترجاعي، إذ يجمع في ذاته نتائج التحليل السيكولوجي التمهيدي والجاري، ويستكمل تنظيم الدرس المحدد وإجراءه، فإنه يمثل في ذات الوقت نقطة الانطلاق نحو الدرس التالي بتحضيره مرحلته الأولى، وباعتباره همزة الوصل التي تساعد على إدراك المعلم لـ «سلاسل» الدروس التي يؤلفها. وبوسعنا التأكيد على أنه بقدر ما يتبين المعلم درسه بوعي وموضوعية مثبتاً أسباب نجاحه أو إخفاقه، بقدر ما سوف يخطط للدروس اللاحقة ويطبقها بصورة تامة. وإن التحليل الاسترجاعي غير مقيد بالزمن، ويسمح بأخذ حجم كبير من المعلومات بعين الاعتبار، واتخاذ القرار السليم حين يتفحصه ويصححه.

وإننا، إذ نشير إلى أهمية كل من مستويات التحليل السيكولوجي للدرس في تكوين المهارة التربوية للمعلم، نشدد على أن التحليل السيكولوجي الاسترجاعي،

رغم أنه لا يستدعي إلاالقليل من الصعوبات لدى المعلم، يعتبر في الوقت ذاته نوعاً معقداً إلى حدّ كبير من التحليل. فهو يشترط الكشف عن جميع الصلات، والوقوف على علاقات السببية - النتيجة ضمن الدرس، وعلى المستوى الرفيع من القدرات والإمكانيات الانعكاسية - التحليلية، ويُعدّ أداة ووسيلة لتطويرها. وهذا المستوى من التحليل فعال على صعيد التصور المنظم للمعلم عن نشاطه بإتاحة الفرصة أمامه لمقارنة نتائج التحليل التمهيدي والتحليل الجاري.

وسوف نتناول بالتفصيل مضمون التحليل السيكولوجي الاسترجاعي للدرس- ونشير في المقام الأول إلى أنه يتطلب تنظيماً منطقياً محدداً لمادة التحليل وللمخطط المحدد الذي يؤلف بالنسبة للمعلم موجهاً من نوع خاص لا يسمح لأفكاره بأن «تنزلق على سطح الوقائع وتنتشر في مختلف الاتجاهات» (س. ف. ايفانوف).

3 - مخطط التحليل السيكولوجي للدرس

موضوعات التحليل ومخطط دراستها

لقد أودع في نظرية علم النفس التربوي والممارسة العملية النفسية - التربوية عدد عديد من مخططات التحليل السيكولوجي للدرس (ن. ف. دويرينين، ف. أ. سلاتينين، ن. ف. كوزمينا، ل. ت. اوخيتينا، س. ف. ايفانوف، إ. أ. زيمنيايا، إ. س. ايلينسكايا وآخرون) التي أقامها الباحثون على أسس مختلفة. وسوف نتناول المدخل إلى التحليل السيكولوجي للدرس الذي اقترحته ل. ت. اوخيتينا على أساس المبادئ والمفاهيم الأولية للتعليم المطوّر الذي تحدد بتطبيقه البنية المتشعبة لموضوعات التحليل السيكولوجي للدرس (المعلم، التلميذ، تنظيم الدرس. .) [159]. وكمثالٍ على ذلك نعرض موضوعين للتحليل: تنظيم الدرس، وانتظام التلاميذ.

تدرج ل. ت. اوخيتيا في تنظيم الدرس: 1) التنظيم الذاتي للمعلم، ويشمل: أ) المزاج العملي المبدع، ب) الاتصال السيكولوجي بالصف. 2) تنظيم النشاط المعرفي للدارسين من قبل المعلم، ويشمل: أ) تنظيم الإدراك والملاحظة، ب) تنظيم الانتباه، جـ) تدريب الذاكرة، د) تشكيل المفاهيم، هـ) تطوير التفكير، و) تربية التخيل، ز) تشكيل القدرات والمهارات.

والموضوع الثاني الذي يدخل في بنية التحليل، حسب ل. ت، اوخيتينا، هو انتظام الدارسين أنفسهم، أي 1) مستوي التطور العقلي لدى الدارسين، 2) علاقة الدارسين بالدراسة، 3) التنظيم الذاتي للعمل الذهني، 4) مستوى التحصيل الدراسي. والباحثة محقة حين تشدد على أن التعليم يجب أن يحدث تغيرات ليس في المجال العقلي للتلميذ فقط، بل وفي تطور شخصيته. فالتعليم يكون مطوِّراً إذا ما عمل التلميذ من تلقاء نفسه.

وفي الخطة العامة لإجراء تحليل الدرس تبرز المؤلفة خمساً من نقاط الاستناد: الهدف النفسي من الدرس، وأسلوب الدرس، وبصورة أدقّ أسلوب نشاط المربي، وتنظيم النشاط المعرفي للدارسين، وانتظام الدارسين، ومراعاة الخصائص العمرية للدارسين. وبهذه النقاط الخمس يتمكن المربي من أن يجري تحليلاً كلياً وجزئياً للدرس، أي حليل أكثر أجزائه أهمية بالنسبة للموقف المحدّد. وسوف نتناول هذا المدخل بالتفصيل على أساس معطيات تحليل أسلوب الدرس وتنظيم النشاط المعرفي للدارسين.

ترى ل. ت. اوخيتينا أن أسلوب الدرس كموضوع للتحليل يقضي بالإجابة على سؤالين. السؤال الأول: إلى أي حدّ يستجيب مضمون الدرس وبنيته لمبادئ التعليم المطوِّر. ومنها على وجه الخصوص:

«أ) علاقة حمولة ذاكرة الدارسين وتفكيرهم.

ب) علاقة نشاط الدارسين الاسترجاعي ونشاطهم الإبداعي.

جـ) علاقة استيعاب المعارف بصورة جاهزة (من كلمات المعلم والكتاب المدرسي والكتب الايضاحية . . إلخ) ومن خلال البحث المستقل.

د) ما هي حلقات التعليم الإشكالي - الابتكاري التي تنفّذ من قبل المعلم، وما هي الحلقات التي ينفذّها الدارسون (من الذي يطرح المشكلة، من الذي يصوغها، من الذي يحلها).

هـ) علاقة الرقابة على نشاط التلاميذ وتحليله وتقويمه مما يقوم به المعلم والنقد المشترك لتقويم الدارسين ورقابتهم وتحلبلهم الذاتيين.

و) علاقة حثّ الدارسين على النشاط (التعليقات التي تستدعي الإحساس الايجابي جراء العمل المنجز، الحالات التي تستحث الميل، الجهد الإرادي لتجاوز الصعوبات . . إلخ) والإكراه (التذكير بالعلامة، الملاحظات اللاذعة، التوبيخ . . إلخ)».

والسؤال الثاني الذي ينبغي تحضير الإجابة عليه أثناء تحليل الأسلوب هو : ما هي خصائص التنظيم الذاتي عند المعلم، أي :

«أ) تحضير المعلم للدرس (درجة إتقان مضمون الدرس وعناصره، درجة وعي الهدف النفسي والاستعداد الداخلي لتحقيقه.

ب) المزاج العملي للمعلم في بداية الدرس وخلال إنجازه (التأهب، تطابق الحالة النفسية مع موضوع الدرس والهدف النفسي منه، الحماسة، الثبات في تحقيق الهدف المرسوم، المدخل المثالي إلى كل ما يحدث، حضور البديهة التربوية وغيرها).

جـ) لباقة المعلم التربوية (حالات ظهور اللباقة التربوية، أو على العكس، عدم اللباقة).

د) المناخ النفسي داخل الصف (كيف يحافظ المعلم على جو البهجة والمعاشرة الصادقة مع الأولاد وبعضهم مع بعض، المناخ العملي أو العلاقات الأخرى)»[159، ص84-85].

ويكتسي مخطط تحليل تنظيم النشاط المعرفي للدارسين الذي يقترح على المعلم الإجابة على سؤال حول الحدّ الذي كانت توفر فيه الشروط من أجل العمل المنتج للتفكير والتخيل أهمية كبرى. ومن هذه الشروط على نحو خاص:

أ) كيف وفّق فيما هو مطلوب من اختيار وتفهم وكلية إدراك التلاميذ للمواد المدروسة، وكيف ساعدهم في تمييز العلامات الثابتة عن العلامات المتحولة.

ب) ما هي المواقف (الحالات) التي استخدمها وبأي شكل (إقناع، إيحاء).

جـ) كيف وفّق في تثبيت انتباه الدارسين وتركيزه.

د) ما هي أشكال العمل التي استخدمها من أجل تنشيط ما في ذاكرة الدارسين من معارف تم استيعابها سابقاً، وتعتبر ضرورية من أجل فهم المادة الجديدة (الاستجواب الفردي، الموار مع الصف، تمارين للمراجعة وغيرها).

ويقتضي تنظيم نشاط التفكير والتخيل عند الدارسين خلال تشكيل معارف وقدرات جديدة الإجابة على الأسئلة:

أ) على أيّ مستوى تشكلت معارف الدارسين (على مستوى التصورات الحسية- المشخصة، على مستوى المفاهيم، على مستوى الأشكال التعميمية «على مستوى الاكتشاف»، على مستوى استنتاج الصيغ.. إلخ).

ب) على أية قانونيات نفسية لتشكل التصورات والمفاهيم ومستويات الفهم وإيجاد أشكال جديدة اعتمد المعلم في تنظيم نشاط التفكير والتخيل عند التلاميذ.

جـ) بمساعدة أية طرائق وأشكال في العمل تمكن المعلم من تنشيط التفكير وحفز استقلاليته عند الدارسين (نظام الأسئلة، خلق مواقف إشكالية، مستويات مختلفة من الحل الإشكالي- الابتكاري للمسائل، استخدام مسائل بمعطيات ناقصة أو زائدة، تنظيم العمل البحثي، الاستقصائي أثناء الدرس.. إلخ).

د) ما هو مستوى الفهم (الوصفي، المقارن، التفسيري، التعميمي، التقويمي، الإشكالي) الذي أمكن للمعلم أن يحرزه لدى الدارسين، وكيف أشرف، تبعاً لذلك، على تشكل المعتقدات والمثل عندهم.

هـ) ما هي أنواع العمل الإبداعي التي استخدمت في الدرس، وكيف أشرف المعلم على التخيل المبدع عند الدارسين (توضيح موضوع العمل والهدف منه، وشروط أدائه، وتعليم اختيار المادة وتنظيمها، وكذا معالجة النتائج وإعطاء العمل شكله النهائي) [159، ص85 - 86].

ويجيب تحليل انتظام الدارسين على سؤال حول ما يميزه المعلم من مجموعات الدارسين حسب مستوى تحصيلهم الدراسي، وكيف يُؤلف بين العمل الجبهوي في الصف مع الأشكال الجماعية والفردية للحصص الدراسية. ويتعين على المعلم أن يراعي الخصائص العمرية والنفسية- الفردية للدارسين ليس أثناء تحديد الهدف وأسلوب الدرس فقط، وإنما لدى تنظيم النشاط المعرفي للدارسين أيضاً خلال المدخل التفريقي إليهم في عملية التعليم، وتشكيل الخصائص الشخصية والنشاطية والعقلية للدارسين.

ومن الجلي أن الإحاطة بجميع الموضوعات الأساسية في التحليل السيكولوجي للدرس من نواحيها كافة هي مهمة عسيرة في كل موقف من مواقفه المحددة، ولكن تصورها كمنظومة كاملة هو أمر لا مندوحة عنه مع مراعاة خصوصية المادة الدراسية أثناء ذلك.

المخطط العام لدراسة الدرس

يتيح تعميم مخططات التحليل السيكولوجي للدرس التي اقترحها العديد من الباحثين إمكانية تحديد النموذج العام لذلك التحليل على أساس مدخل النشاط. وتندرج في المخطط الخطط التالية في البحث: ذوات النشاط ونشاطهم وتعاونهم.

الخطة الأولى، هي الوصف النفسي لخصائص إلمام الدارسين باللغة الأجنبية باعتبارها مادة دراسية، ويجري التحليل في هذه الخطة من قبل المعلم كإجابة على الأسئلة التالية: ما هي خصائص الإلمام بالنشاط الكلامي بلغة أجنبية؟ وما هو طابع تطور الأفعال الكلامية التي تندرج فيه، والوسائل اللغوية (النحوية، القاموس اللغوي، الصوتية) في التعبير عن الفكرة وأساليب تشكيلها وصياغتها؟ وما هو طريق تطوير الاليات العملياتية لهذا النشاط؟ وعند تحليل الدروس يراعي المعلم قانونيات الاستيعاب (استيعاب المادة) بكافة حلقاته، وتحسين المهارات، وتطوير الخصائص الاتصالية عند الدارسين.. إلخ.

الخطة الثانية، هي الخصائص النفسية لشخصية معلم اللغة الأجنبية: الاتجاه الشخصي العام والتربوي - المهني للمعلم وتجلّيه أثناء الدرس، والخصائص التربوية العامة والخاصة لمعلم اللغة الأجنبية وتجليها أثناء الدرس، والخصائص النفسية-الفردية للمعلم، والجانب الانفعالي، والقلق، والتقويم الذاتي.. إلخ وتجلياتها أثناء الدرس، وخصائص نشاطه.

الخطة الثالثة، وتتمثل في الخصائص النفسية لنشاط التلاميذ الدراسي ومظهر خصائصهم النفسية- الفردية: مستوى تشكل الأفعال المادية، وأفعال الرقابة والتقويم الذاتي للدارسين، وعلاقتهم بالمادة الدراسية، وطابع تجليها أثناء درس اللغة الأجنبية، واندماج الدارسين في النشاط الدراسي، وفعالية الذكاء (الفعالية العقلية، والفعالية الحسية الإدراكية، والفعالية الذاكروية) عند الدارسين أثناء

الدرس، ومظهر الخصائص العمرية والنفسية- الفردية، والحالات النفسية (الانتباه، الضغط، التوتر، الاستعداد. . إلخ) عند الدارسين أثناء الدرس، ومراعاة المعلم لهذه الخصائص. يُضاف إلى ذلك العلاقات بين الأشخاص: أ) بين الدارسين من المجموعات اللغوية، ب) بين الدارسين والمعلم، ومظاهر تلك العلاقات أثناء الدرس.

الخطة الرابعة، وتتضمن المعاشرة والتعارن التربويين: ما هي المسائل الاتصالية، وكيف تحلّ من قبل المعلم والدارسين، أسلوب المعاشرة التربوية (تسلطي، ديمقراطي، ليبرالي)؛ ومخطط التفاعل الدراسي في الصف، وخصائص تعاون الدارسين (ثنائي، ثلاثي، زعامة. . إلخ).

مهمات المعلم أثناء التحليل السيكولوجي للدرس

مما تقدم يتبين أن التحليلي السيكولوجي للدرس هو ظاهرة متعددة الجوانب والموضوعات. وهو يسمح للعمل بأن يحيط ذهنياً بعملية التعليم بأكملها، وتصور كل لحظة من لحظاتها في نفس الوقت. ويعدّ التحليل السيكولوجي للدرس وسيلة قديرة يتشكل ويتطور بمساعدتها الوعي الذاتي التربوي عند المعلم، وتتحسن مهارته التربوية. وهو، إذ يقام على خصائص المعلم الانعكاسية- الحسية- الإدراكية- التخطيطية، ويستلزم ما يناسبه من قدرات، فإنه يطورها ويحسنها. وإن تحسن مهارة المعلم، وتشكل الآليات الانعكاسية عنده ووعيه الذاتي التربوي هما، بدورهما، مقدمات ومصادر أساسية للنهوض المستمر بفعالية تعليم أي مادة دراسية. ويمكن تصور التحليل السيكولوجي للدرس في الوقت ذاته بوصفه إجابة على الأسئلة التي يطرحها المعلم تجاه ذاته وتجاه الدارسين. ويوضح المخطط الذي نعرضه فيما يلي ذلك بصورة كاملة إلى حدٍّ كافٍ.

مخطط التحليل السيكولوجي للدرس

مستوى التحليل السيكولوجي للدرس	مهمات المعلم تجاه نفسه	مهمات المعلم تجاه الدارسين
التمهيدي	- وضع الأهداف النفسية للدرس (تطوير الميول المعرفية لدي الدارسين نحو مادة الدراسة، استثارة فعاليتهم الذهنية، تطوير حجم الذاكرة، تشكيل الصفات الخلقية السامية والمعتقدات. . إلخ). - التدليل السيكولوجي على الأهداف والمهمات والمراحل وأشكال العمل والأساليب المنهجية. - تناسب خصائصه النفسية- الفردية (وتيرة الكلام، الباعث، رباطة الجأش، الانفعالية. . . إلخ) مع شروط تحقيق الأهداف المرسومة.	- مراعاة دوافع النشاط الدراسي الأساسية (المعرفية، الاتصالية، الاجتماعية) لدى الدارسين. - مراعاة الخصائص النفسية- الفردية والعمرية عند الدارسين (التفكير، الذاكرة، وغيرهما من العمليات المعرفية. ومراعاة مستوى التحضير المادي للدرس. - مراعاة العلاقات بين الأشخاص داخل المجموعة.
الجاري	- الملاحظة الدائمة، التثبيت، تصويب تحقيق الأهداف المرسومة، ومهمات التعليم وعملية المعاشرة التربوية. - من الضروري في حالات الصعوبة أو السهولة غير المتوقعة في أداء المهمات وضع أهداف جديدة واستخدام وسائل وأساليب جديدة في التعليم، أي إعادة بناء سير الدرس.	- مراعاة سير العمل الدراسي للتلاميذ (اهتمامهم بالدرس، فعاليتهم الذهنية، طابع استيعاب المادة. . إلخ).
الاسترجاعي	- تقويم النشاط التربوي الخاص (النجاح، النقائص، أسبابها، طرق التصويب والتطوير).	- تحديد التقدم الحقيقي للدارسين في الخطط التكوينية العامة والتربوية والتطبيقية، أي الإجابة على سؤال: ما هي النتيجة الحقيقية للدرس المنجز؟.

إن التحليل السيكولوجي للدرس هو جزء لا يتجزأ من النشاط التربوي. وهو، إذ يقام على الخصائص الإنعكاسية- الحسية- الإدراكية- التخطيطية للمعلم، ويتحقق بوساطة قدراته التحليلية والانعكاسية، فإنه يؤلف أداة أساسية للتنظيم الذاتي والرقابة الذاتية والتطور الذاتي. وتتصف المستويات (المراحل) الثلاثة للتحليل السيكولوجي للدرس- التمهيدي والجاري والاسترجاعي بخصوصية هذه القدرات.

القسم السّادس

المعاشرة والتعاون التربويان-الدراسيان في العمليَّة التكوينيَّة

العمل المدرسي هو العمل المشترك
للكثيرين-المعلم والدارسين، من
أجل منفعتهم المتبادلة.

ب. ف. كابتيريف
مقالات في فن التعليم. نظرية التكوين

الفصل الأول

تفاعل ذَوات العَمليّة التكوينيّة

1 - الوصف العام للتفاعل

التفاعل بوصفه مقولة

التفاعل هو إحدى المقولات الأنتولوجية (الوجودية) والفلسفية القاعدية. وهذه ظاهرة ارتباط وتأثير وانتقال وتطور موضوعات مختلفة تحت نفوذ التأثير المتبادل بعضها في بعض وفي موضوعات أخرى. وهو مقولة ابتدائية، أولية، جنسية. «التفاعل هو أول ما يظهر أمامنا حينما نتأمل المادة المتحركة... التفاعل هو السبب الحقيقي والنهائي (causafinalis) للأشياء. ونحن لا نستطيع أن نمضي أبعد من معرفة هذا التفاعل، ذلك لأنه لا شيء يعرف خلفه بعد» (ف. إنغلز) [مقتبس من111، ص158]. ومن غير الممكن لأي ظاهرة أو موضوع أو حالة أن تفهم (تعرف) إلا بارتباطها وعلاقاتها مع الظواهر أو الموضوعات أو الحالات الأخرى فقط، لأن كل ما في العالم مرتبط بعضه ببعض ويشترط بعضه بعضاً. والتفاعل، إذ يقضي بتأثير موضوعين كحد أدنى كل منهما في الآخر، فإنه في الوقت ذاته يعني أن كلاً منهما يوجد في تأثير متبادل مع الموضوعات الأخرى.

ويشدد أ. ن. ليونتيف لدى النظر في مقولة التفاعل وفق المنهج

المادي-الجدلي على خصوصيته في العالم العضوي، عالم المادة الحية. كتب يقول: «الحياة هي عملية تفاعل خاص بين الأجسام الحية على نحو خاص» [111، ص160]. وكلما كان تكوين «الأجسام» أرقى، كان التفاعل أكثر تعقيداً. وفي جميع أشكال التفاعل في الطبيعة غير الحية (الأمثلة التقليدية: الريح والصخور، قطرات الماء، الأحجار) أو موضوعات الطبيعة الحية وغير الحية (الإنسان-الحجر، المعدن)، فإن تأثير أحد الموضوعات يؤدي إلى تدمير الآخر. ويعتبر الموضوع الذي يعاني من التأثير في موقع سلبي ومنفعل. وقد لا يتمكن من المشاركة في التفاعل إلا بقوة مقاومته الطبيعية (من هنا العلم الخاص «مقاومة المواد»)، وهو خلال ذلك يدمر ويتلاشى لا محالة.

وفي ظل شروط تفاعل «الأجسام» في الطبيعة الحية، وخصوصاً تفاعل الناس، فإن هذا التفاعل هو على الدوام فعالية طرفين مع أن معيار تجليها مختلف. ولعل بمقدور هذه الفعالية أن تكون فعلاً (مبادرة) أو رد فعل ضمن خطة مصدر الفعل أو، بصورة أدق، ذاته إذا ما أنجز النشاط. وتحمل الذاتية أهمية خاصة بالنسبة للتفاعل الاجتماعي بين البشر. والفعالية من الموقع الأولي قد تكون تحويلية أو محافظة؛ وقد تكون مبدعة ومطورة أو مدمرة. ومن موقع ردة الفعل، أي من موقع من يقع عليه الفعل أو التأثير قد تبرز فعالية قبوله أو عدم قبوله، وتنظيم التأثير الجوابي، ومواجهة التأثير غير المرغوب فيه أو المشاركة في التأثير المشترك.

ومن المهم هنا هو ضبط مفهوم الاتجاه، وموجة رد الفعل. فرد الفعل يعني الفعالية الإجابة المستثارة، أي أنه بالنسبة لتأثير رد الفعل نفسه يكون هو ذاته فعالاً على الدوام. وفي الوقت عينه، وتبعاً للمبادرة إلى التفاعل يبدأ أحد الطرفين بالفعل، ويبادر إليه، فيجيب الآخر على هذه المبادرة بأفعاله. ويعتبر هذا الموقف أساساً لعدم شرعية مطابقة الطرف المبادر مع الذات فقط، وإنما مطابقة الطرف الذي

يستجيب مع الموضوع. فهما فاعلان في تلك الأفعال وذاك النشاط الذي يحققانه، وهما كلاهما ذاتا التفاعل.

وصف التفاعل

الفعالية هي الخاصية الأساسية للأطراف المتفاعلة في عملية أي تفاعل للمادة الحية. وكلما كان تكوينها أعقد كانت أشكال هذه الفعالية أكثر تنوعاً. فالفعالية لدى الإنسان الذي يعتبر شكلاً راقياً من أشكال تطور المادة الحية ضمن شروط الأرض تتجلى في كافة مستويات تكوينه-أولاً- الفعالية العقلية (صياغة الفرضيات، وضع الاستراتيجيات والأساليب، معالجة وتقويم المعلومات الواردة عبر قنوات التغذية المباشرة والراجعة، وغير ذلك مما يقدم بوضوح في المعاشرة). ثانياً- الفعالية الاستجابية-الحركية للإنسان التي تتجلى في عملية الإدراك لدى إقامة نموذج الموضوع (العملية، الظاهرة) الذي يؤثر فيه. وتبعاً لنظرية التماثل (أ. ن. ليونتيف) تبين (أ. ف. أومخينينكوفا، يو. ب. غيبنريتر)أنه حتى على مستوى العضو الواحد المستقل (وخاصة أقل الأعضاء المستخدمة-السمع) تتم فعالية مقابلة على صورة بناء شكل يماثل الأثر الذي خلفه. وبناء النموذج المماثل (ف. ب. زينجينكو) أثناء إدراك الموضوع هو شكل فعالية الجانب المتفاعل الذي يوجد في موقع رد الفعل. ثالثاً- الفعالية السلوكية العامة التي تظهر في جميع أشكالها النشاطية والسلوكية المتنوعة (الشفهية وغير الشفهية). وبما أن الفعالية تصف طرفي التفاعل، فإنهما كلاهما يحملان صفة الذاتية.

إن التفاعل هو أساس وشرط الوقوف على مختلف الصلات بين الموضوعات بما في ذلك علاقات السبب والنتيجة. وهو يعدّ أساساً لأي نظام يتطلب، كما هو معلوم، علاقة (في شكل تفاعل) عناصره ومركباته. وبالتالي فإن النظام كتمثيل لتفاعل الموضوعات في جميع صلاتها وعلاقاتها هو توصيف له.

وفي التفاعل بين الناس تتجلى مواصفاته الأساسية كالوعي والفرض الغائي. وهذه المواصفات تحدد أشكال هذا التفاعل، كالتعاون مثلاً (في اللعب والتعليم والعمل والإبداع كشكلٍ سامٍ من أشكال العمل) والمعاشرة. وهذان الشكلان يرتبط كل منهما بالآخر من خلال تجليهما في العملية التكوينية. ويشترط التفاعل في صورة التعاون (العناد والمواجهة والنزاع هي أشكال من التفاعل أيضاً) المعاشرة كشكل مثالي من أشكاله. فمن غير الممكن أن يكون الأول دون الثاني، في حين أن الثاني يمكن أن يكون من غير الأول، الأمر الذي يدلل على استقلالهما الذاتي المشروط والنسبي.

التفاعل في نظام التكوين

إن التفاعل الدارسي بين من يعلم (المربي) ومن يتعلمون (التلاميذ، الطلاب) الذين يتعاشرون ينضوي ضمن نظام أكثر تعقيداً في عملية التكوين التي تتم داخل النظام التكويني. وفي هذا النظام توجد منظوماته الصغيرة كالتوجيه (الوزارة، اللجنة، أقسام التكوين) والإدارة (العميد، المدير..) والمجالس التربوية والأقسام والهيئات التدريسية والصفوف والمجموعات في تفاعل وثيق. وإن كل واحدة منها تتصف ببنية التفاعل التي تحدد وضعيته وأسلوبه وفعاليته. ويتجلى التفاعل الدراسي في التعاون بصفته شكلاً من أشكال النشاط والمعاشرة المشتركين والموجهين نحو تحقيق النتائج العامة.

ولعل من المهم أن نشير أيضاً إلى أن نظام التكوين، كالتكوين المدرسي، وبخاصة التكوين ما قبل المدرسي، مثلاً، يتفاعل مع منظومة «الأسرة» (الوالدين، الأهل) ومنظومة «الوسط الاجتماعي». وإن جميع هذه الصلات تبرز على نحو جلي إلى هذا الحد أو ذاك في العملية التربوية-الدراسية داخل الصف (في القاعة) بصورةٍ مباشرةٍ. وهذا ما يعبر عنه في موقف التلاميذ تجاه الدراسة

والمعلمين والمدرسة، مما يُعده، بدوره، إسقاطاً لمنظومة قيمهم على طابع النشاط الدراسي.

2- تفاعل ذوات العملية التكوينية

العملية التكوينية بوصفها تفاعلاً

تعتبر عملية التكوين تفاعلاً متعدد الموضوعات والأشكال. وهذا ما يتمثل على وجه الخصوص في التفاعل الدراسي أو، بصورة أدق، في التفاعل التربوي-الدراسي للتلميذ والمعلم (الطالب-المدرس)، وفي تفاعل التلاميذ (الطلاب) بعضهم مع بعض، وفي التفاعل ما بين الأشخاص الذي يمكن أن يؤثر بصورة مختلفة في التفاعل التربوي-الدراسي. وسنتناول المستوى الأول من هذا التفاعل وفق مخطط «التلميذ-المعلم». فهذا التفاعل يتحقق في تاريخ التعلم بأشكال مختلفة: العمل الفردي مع الخبير، ومع المعلم؛ العمل الصفي-الدرسي (منذ زمن كومينسكي)؛ استشارة المعلم في العمل الفردي للتلميذ؛ في صورة الطريقة المخبرية-الجماعية في تنظيم التعليم خلال ثلاثينيات القرن العشرين في روسيا.. إلخ. غير أن كل طرف من الأطراف المتفاعلة في أي شكل من الأشكال كان يحقق فعاليته الذاتية. وكان بوسعه أن يظهر إلى حد كبير عند المتعلم حسب طريقة محاورات سقراط، وفي العمل الفري وأثناء الاستشارة.

ويكتسب التفاعل التربوي-الدراسي في الوقت الراهن أشكالاً تنظيمية من التعاون، كالأشكال العملية، والألعاب التمثيلية (الدورية)، والنشاط التنسيقي المشترك، والعمل الثلاثي، والعمل في مجموعات، والعمل في صفوف التدريب. ومع هذا فإن التفاعل يقتضي في المقام الأول تفاعل التلاميذ (الطلاب) أنفسهم. وفي العملية التكوينية تتكون وضعية تعددية موضوعات التفاعل الدراسي وأشكاله، ويتعقد مخططه العام.

المخطط الذاتي-الذاتي للتفاعل الدراسي

غالباً ما كان يوصف التفاعل الدراسي من قبل بالمخطط s←o، حيث أن s هي الذات الفاعلة المبادرة إلى التعليم، والتي تنقل المعرفة وتشكل القدرات وتراقبها وتقومها، في حين كان ينظر إلى التلميذ بوصفه موضوعاً للتعليم والتربية. وعندما أقيم مخطط التفاعل الدراسي في السنوات الأخيرة على وصف هذا التفاعل باعتباره فعالية جميع المشاركين فيه أصبح يعالج باعتباره تفاعلاً ثنائياً ذاتياً-ذاتياً: $S_1 \rightleftarrows S_2$ ، حيث أن s_1-المعلم (المدرس) وs_2- التلميذ (الطالب) تشكلان الذات الكلية المشتركة S_Σ التي تتصف بوحدة هدف هذا التفاعل. ومع الأخذ بالاعتبار أن المعلم يعمل ضمن المجموعة وداخل الصف الذي يتفاعل أفراده فيما بينهم أيضاً، فإن تكوين هذا الصف (المجموعة) كذاتٍ كلية ينبغي أن توجه جهودها الدراسية كذلك نحو تحقيق الهدف العام يدخل ضمن مهمته التربوية. وهكذا فإن مخطط التفاعل الدراسي الذي تمت صياغته على هذا النحو يعتبر تكويناً متعدد الطبقات تؤسس متانته، بشكل خاص، على إقامة الاتصال النفسي بين جميع المشاركين في التفاعل.

الاتصال النفسي في التفاعل

ينشأ الاتصال النفسي نتيجة وحدة الحالة النفسية التي يستدعيها تفاهمهم، والمرتبطة باهتمامهم المتبادل وثقة الأطراف المتفاعلة بعضها مع بعض. وتتحدد الحالة النفسية في علم النفس، كما يراها ن. د. ليفيتوف، بوصفها خاصية كلية للنشاط النفسي للإنسان في فترة زمنية محددة، تظهر خصوصية جريان عملياته النفسية الذي يسبق حالة الشخصية وصفاتها.

ويدرك الذوات الاتصال ويحسون به بصفته عاملاً إيجابياً يعزز التفاعل. وتتجلى في شروط الاتصال جميع صفات الشخصية لذوات التفاعل على نحو أكثر

كمالاً، وتحمل لها حقيقة إقامته الإشباع العقلي والانفعالي. وبكلمات أخرى فإن ما هو مشترك من شعور وتفكير وفعل انفعالي وعقلي هو الآليات الداخلية للاتصال.

وتتوضع في أساس الشعور الانفعالي المشترك ظاهرة «العدوى» النفسية التي يتم تناول آلياتها في علم النفس الاجتماعي كأسلوب من أساليب تكامل النشاط الجماعي. وتتبدي العدوى القديمة من حيث نشأتها والمتنوعة في مظهرها كشكل من أشكال الآلية الداخلية العفوية لسلوك الإنسان (غ. م. أندرييفا). وهي تتصف بالكثير من خضوع الفرد خضوعاً لا واعياً ولا إرادياً لحالات نفسية معينة عبر نقل الحالة النفسية التي تحمل شحنة انفعالية كبيرة، وعبر توهج الأحاسيس والهوى [163؛ 164، ص258؛ 11، ص175-178]. ويعد الشعور الانفعالي المشترك لذوات التفاعل الدراسي الآلية الأساسية والخلفية للتفاعل في آن معاً. وتجدر الإشارة إلى هذا الشعور باعتباره آلية الاتصال يتم استدعاؤه في المقام الأول من قبل الخصائص الشخصية للذوات المتفاعلة، وأهمية مادة التفاعل، وعلاقة الأطراف بهذه العملية. وهذا ما يضمن التفاهم ووحدة التفاعل وتوافقه.

وتتمثل الآلية الأخرى للاتصال الحقيقي للأطراف المتفاعلة في الفعل الذهني المشترك والتفكير المشترك الذي يحدد باندماج كلا الطرفين في نشاط حيوي بعينه يتناول هذه المشكلة أو تلك، ويتجه نحو حل مسائل ذهنية معينة. ومما يستدعي هذه الآلية التي تدعى الفعل الذهني المشترك هو النشاط الذهني المشترك لذوات التفاعل (المعلم والتلاميذ، مثلاً).

ويعد الاحترام الحقيقي الصادق بين طرفي التفاعل ومعرفة الآخر والتسامح الشرط الداخلي لظهور التفاعل بينهما. ويمثل سلوك الذوات المتفاعلة المظهر الخارجي للاتصال. فلكي يتم الاتصال داخل الصف لابد بصورة خاصة من أن

يحرص المعلم على وضعيه الانتباه، ووضع الجسم المتحفز المتجه قليلاً إلى الأمام، ونظرات وايماءات الاستحسان، والهدوء الفاعل الذي يوجهه المعلم ذاته، وصمت التلاميذ الحذر والمترقب أثناء فاصل تردد المعلم وتأمله. ويتولى وصف هذه المؤشرات وسواها قسم خاص من نظرية المعاشرة.

إن الاتصال هو شرط ونتيجة التفاعل المثمر للذوات الذي يرتقي بفعالية هذه العملية ونتيجتها. ويحدد الاتصال النفسي في التفاعل الدراسي إمكانية المعاشرة الطبيعية التي يحمل وجودها أهمية بالنسبة للتعاون المنتج بين ذواتها.



يتصف التفاعل الدراسي بفعالية ووعي وغائية التأثيرات المتبادلة لكلا الطرفين-التلاميذ (التلميذ)-المعلم، اللذين يحتلان موقع الذوات، حيث أن الفعل المتناسق يسفر عن حالة الاتصال النفسية ويمهد لها.

الفصل الثاني

التعاون التربوي الدراسي

1 - الوصف العام للتعاون الدراسي

التعاون بوصفه نزعة حديثة

يقع نظام التكوين برمته في روسيا، والتعليم العالي ضمنه في الوقت الراهن تحت تأثير الأفكار التي تمت صياغتها في أعمال منظري علم النفس العام وعلم النفس التربوي (ل. س. فيغوتسكي، أ. ن. ليونتيف، د. ب. إلكونين، ف. ف. دافيدوف، ش. أ. أموناشفيلي وغيرهم)، والعمليين الأولين في المدرسة المعاصرة (أ. س. مكارينو، أ. ف. سوخوملينسكي وغيرهما). ولقد انعكست هذه الأفكار، على نحو خاص، في التأكيد على التعاون باعتباره أحد الأسس المقررة في التعليم المعاصر. «التعاون هو الفكرة الإنسانية للنشاط المطوِّر والمشترك الذي يقوم به الأطفال والراشدون الذي يتوطّد بالتفاهم ونفاذ بعضهم إلى العالم الروحي للبعض الآخر، وبالتحليل الجماعي لسير هذا النشاط ونتائجه..

وتبنى استراتيجية التعاون على أفكار إثارة المربي وتوجيهه ميول الدارسين المعرفية» [94، ص16-17]. ولما كانت أهمية هذا الشكل من أشكال تنظيم التعليم كبيرة للغاية. فإنه ثمة نزعة لتناول العملية التربوية برمتها بوصفها تربية التعاون.

وفي العقود الأخيرة عولجت في بلادنا وفي خارجها مشكلة التعاون الدراسي (أشكال العمل الجماعية والتعاونية) من كافة النواحي وبصورة فعالة (خ. إ. ليميتس، ف. دويز، س. ياكوبسون، غ. غ. كرافتسوف، أ. ف. بتروفسكي، ت. أ. ماتيس، ل. إ. أيداروفا، ف. ب. بانيوشكين، غ. ماغين، ف. يا. لياؤديس، غ. أ. تسوكرمان، ف. ف. روبتسوف، أ. أ. تيوكوف، أ. إ. دونتسوف، د. إ. فيلدشتين، إ. لومبشير، أ. ك. ماركوفا وغيرهم).

وللدلالة على العمل الدراسي القائم على التفاعل المباشر بين المتعلمين فقد استخدم الباحثون تلك المسميات من مثل «العمل الجماعي» و «النشاط الدراسي المشترك» و «النشاط الدراسي الموزع بصورةٍ مشتركةٍ» و «النشاط الدراسي الموزع بصورةٍ جماعيةٍ» و «التعاون الدراسي» . . إلخ. وفي وقتنا الحاضر غالباً ما يستخدم في علم النفس التربوي في روسيا مصطلح «التعاون الدراسي» باعتباره أكثر المصطلحات اتساعاً ودلالة على النشاط الموجه والعام، والذي يعني في الوقت ذاته التفاعل المتعدد الأطراف داخل المجموعة الدراسية وبين المعلم والمجموعة. ويتصف التعاون باعتباره نشاطاً مشتركاً ومنظومة تنظيمية لفعالية الذوات المتفاعلة بالصفات التالية: 1) الحضور المكاني والزماني المشترك، 2) وحدة الهدف، 3) تنظيم النشاط وتوجيهه، 4) توزيع الأفعال والوظائف والعمليات، 5) وجود علاقات ايجابية بين الأشخاص.

الخطوط الأساسية للتعاون

يؤلف التعاون الدراسي في العملية الدراسية شبكة واسعة من التفاعل وفق الخطوط الأربعة التالية: 1) المعلم - التلميذ (التلاميذ)، 2) التلميذ - التلميذ في ثنائيات وثلاثيات (diads and triads)، 3) التفاعل الجماعي العام للتلاميذ في الجماعة الدراسية بأكملها، كمجموعة اللغة، والصف بأكمله، مثلاً، 4) المعلم -

الجماعة التعليمية. ويضيف غ. أ. تسوكرمان خطاً آخر هاماً يستمد بنشأته من جميع الخطوط الأخرى، وهو تعاون التلميذ «مع نفسه» (وقد يكون ذلك؛ حقاً بالنسبة للمعلم أيضاً).

ومن الضروري لدى تحليل التعاون أن نشير إلى: أولاً - أن خط المعلم - التلميذ (التلاميذ) يكتمل، كقاعدة عامة، بالتفاعل وفق خط التلميذ- التلميذ، الأمر الذي يستدعيه الطابع الجماعي للنشاط الدراسي، ثانياً- أن الدراسات الأساسية تتجه نحو دراسة تأثير التعاون على تطور شخصيته المتعلم (المتعلمين) وفعالية نشاطه (نشاطهم) الدراسي. ونتيجة ذلك تبيّن بما لا يدع مجالاً للشك أن التعاون الدراسي وفق خط التلميذ- التلميذ كشكل تنظيمي للتعليم يقدم احتياطات هامة ليس بالنسبة لزيادة فعالية التعليم في مادة دراسية معيّنة فقط، وإنما بالنسبة لتشكل شخصية الدارس وتطورها.

التعاون مع مختلف الذوات

شدّد غ. أ. تسوكرمان لدى تحليله خصوصية التعاون الدراسي بين مختلف الناس بوجه عام من خلال مثال القيام به من قبل أطفال العمر المدرسي الصغير على خصائصه الهامة.

«تتطلب إقامة التعاون الدراسي مع الراشدين خلق تلك المواقف التي تحول دون إمكانية الفعل بصورة اجترارية وتضمن البحث عن أساليب جديدة في الفعل والتفاعل.

ويتطلب التعاون الدراسي مع الأتراب تنظيم أفعال الأطفال الذي تمثل فيه أطراف التناقض المفهومي مجموعة بصفتها مواقع مادية للمشاركين في العمل المشترك تحتاج إلى الانسجام والتنسيق.

ولكي ينشأ التعاون الدراسي مع الذات ينبغي تعليم الأطفال الكشف عن التغيرات في وجهة النظر الخاصة»[230، ص35].

وبكلمات أخرى يتميز تعاون المتعلم مع مختلف ذوات العملية الدراسية بخصائص مضمونه وبنيته مما يتوجب أخذه بالحسبان لدى القيام بتنظيمه.

الوصف العام لتأثير التعاون في النشاط

تدلل الغالبية العظمى من الدراسات التي تناولت الفعالية المقارنة لمختلف أشكال تنظيم العملية الدراسية (الجبهوي، الفردي، الشراكة، التعاون) على التأثير الايجابي للتنظيم الخاص للعملية الدراسية على صورة تعاون في نشاط المشاركين فيها. وهذا ما يعبّر عنه، بشكل خاص، في أن المسائل الذهنية المعقدة تحلّ بصورة أكثر نجاحاً (غ. س. كاستوك وآخرون، ف. يانتوس) ويجري استيعاب المادة الجديدة بشكل أفضل (ف. أ. كالتسوفا وآخرون) في ظل التعاون. وقد بيّنت أعمال خ. إ. ليميتس، مثلاً، التأثير المنشّط والمحفّز للعمل الجماعي للتلاميذ في رفع مستوى قدراتهم الاتصالية [114].

ولقد أمكن البرهان على أن التعاون داخل المجموعة بمقارنته مع العمل الفردي وفق مخطط «المعلم - التلميذ» يزيد من فعالية حلّ نفس المسائل ليس أقل من 10٪. وأظهرت الدراسات أيضاً تعدد مدلولات حل مسألة التجانس أو انعدام التجانس في تركيب مجموعة التعاون، وأفضلية تنظيم التعاون داخل المجموعة حسب المبدأ الثنائي أو الثلاثي أو الجماعي. إلا أن معطيات العديد من الدراسات بيّنت أن التفاعل الثلاثي مثمر أكثر من التفاعل الثنائي (ل. ف. بوتليايفا، ب. ت. سفيرجكوفا، يا. أ. غولدشتين، ت. ك. تسفيتكوفا) والتفاعل الجماعي 7-12 شخصاً) (يا. أ. غولدشتين)، مع العلم أن من الصعب المبالغة في الأفضلية الجماعية للمجموعة. ويظل التعاون في أيّ وجه من وجوه تنظيمه أكثر فعالية من العمل الفردي.

وتشير كل من ل. ف. بوتليايفا وب. ت. سفيرجكوفا لدى وصفهما أفضلية التفاعل الثلاثي إلى الزمالة الأكبر والبرهنة الأهم (على حساب الكمية الأكبر مما

ينشأ في التفاعل الثنائي من أفكار) والاتصال التي تتصف بها المجموعة . ومن المهم أن ظهور الشخص الثالث في نظام المباشرة يمنح له صفة جديدة، وهي الانعكاسية . ولعلّ من المهم مراعاة الأفضليات المذكورة للتفاعل الثلاثي في تنظيم العملية التكوينية، ذلك لأنه لا تزال أشكال العمل الفردية والثنائية هي الأكثر انتشاراً في الممارسة العملية للتعليم خلال عمل الصف (الفصل) الجبهوي الذي لايوجه بصورة دقيقة في غالب الأحايين .

ويحمل تنظيم التعاون داخل المجموعة (بالمقارنة مع التنظيم الثلاثي) صعوبات كبيرة، ولكنه هو الذي يمكنه التحضير لتشكيل المجموعة بوصفها ذاتاً جماعية كلية من أجل التعاون التشاركي متساوي الحقوق مع المعلم، حيث يتشكل النشاط الجماعي . وفي هذه الحالة يتحقق مبدأ النشاط الجماعي على ثلاثة مستويات : استهداف المتعلمين للإبداع الجماعي، وإسهام كل دارس بصورة فعالة في حل المسألة المطروحة، واختيار كل تلميذ لمادة النشاط الهام شخصياً، بمعنى معرفة وسائل تسمية هذه المادة، وأساليب التعبير عنها وتفضيلها مما يضمن فردية العملية الدراسية .

2 – تأثير التعاون في النشاط الدراسي

لاحظ غ . أ تسوكرمان عند إجابته على سؤال حول مزايا توحيد جهود الأطفال في حل المسائل والتدريب على المهارات، وعلى أساس تعميم الدراسات التي أجريت في العالم أنّ في النشاط الدراسي المشترك :

- يزداد حجم المادة المستوعبة وينمو عمق الفهم .
- ينمو الفعالية المعرفية والاستقلال المبدع لدى الأطفال .
- يتناقص الزمن الذي يستغرقه تشكيل المعارف والقدرات .
- تقل الصعوبات المتعلقة بالانضباط والتي يمليها نقص الدافعية الدراسية .

- يحصل التلاميذ على لذةٍ أكبر، ويشعرون بالراحة في المدرسة.

- يتغير طابع العلاقات المتبادلة بين التلاميذ.

- يتزايد تماسك الصف بصورةٍ حادة، وينمو أثناء ذلك احترام الذات والاحترام المتبادل في الوقت ذاته مع تنامي الروح النقدية والقدرة على تقويم الإمكانيات الذاتية و إمكانيات الآخرين بصورة ملائمة.

- يكتسب التلاميذ المهارات الاجتماعية الهامة: اللباقة، الشعور بالمسؤولية، القدرة على بناء السلوك الذاتي مع مراعاة مواقع الآخرين، الدوافع الإنسانيّة إلى المعاشرة.

- يحظى المعلم بإمكانية جعل التعليم فردياً؛ إذ يراعي الميول المشتركة للأطفال ومستوى تحضيرهم ووتيرة عملهم عند تقسيمهم إلى مجموعات.

- يصبح العمل التربوي للمعلم شرطاً ضرورياً للتعليم الجماعي، لأن كافة المجموعات تعبر في تشكلها مرحلة العلاقات النزاعية... [230، ص20].

ويظهر تحليل هذا المزايا التي يتمتع بها التعاون أن هذا الأخير يؤثر بصورة إيجابية وغير مباشرة في نشاط المعلم الذي يتلقى الدعم الايجابي المهم بالنسبة له.

ويلاحظ في مشكلة التعاون الدراسي ذاتها جانبان: أ) تأثير النشاط المشترك في تطور الطفل وقدرته على التعلم، وفي تشكل المجموعة والجماعة، ب) دراسة الفعل المشترك ذاته ودوره في ظهور أوجه جديدة من النشاط لدى الأطفال [195].

أما الجانب الثاني من المشكلة فقد درس بصورة أقل، رغم أنه يمثل الأساس في تطور النشاط المعرفي - الدراسي بفضل ارتباط أفعال المشاركين من أفراد المجموعة بالموضوعات والخصائص البنيوية لهذه الموضوعات عند توزيع أساليب الفعل وتبادلها بين المشاركين (ف. ف. روبتسوف). وبكلمات أخرى فإن دراسة

الفعل المشترك بوصفه مقدمة لظهور النشاط الجديد هو دراسة للتأثير أيضاً، ولكن ليس في الذات، وإنما في النشاط ذاته. ولقد سمحت دراسة ف. ف. روبتسوف بالتدليل تجريبياً على دور الوسيط الإرشادي في تشكل المبدأ العلم للفعل، واستخلاص أساليب وآليات تنظيم النشاط الموزع بصورة مشتركة. وهذا الشكل الموزع بصورة مشتركة من التعليم، والذي هو في رأي ب. ف. كابتيريف، شكل ابتكاري موروث فعلاً، يسمح بصياغة القدرات الهامة بالنسبة للنشاط الدراسي، وهي :

- «رؤية وإبصار ما في المسألة من نظام التحويلات.

- ربط التحويلات بخصائص الظواهر الناشئة المدروسة.

- تفسير الظاهرة المدروسة بالارتباط مع الأفعال الخاصة، مما يدلل على تشكل مستوى عال إلى حدّ كافٍ من الانعكاسية» [195، ص133].

ويشدد كل من ف. ف. روبتسوف و ف. ف. أغييف لدى تقويمهما الفعل الدراسي المشترك بوصفه حالة دراسية خاصة، على أن على هذه الأخيرة أن تستجيب للمتطلبات: وحدة الهدف، أداء كل مشارك للفعل الفردي الخاص، التنسيق للجميع ولكل شيء من قبل الجميع، عدم الاقتصار على الجمع البسيط للنشاط، بل والحصول على نتيجة عامة.

ونسوق مثالاً على تنفيذ هذه المطالب عند تنظيم النشاط الاتصالي الجماعي لدارسي مجموعة اللغة. فقبل كل شيء تطرح أمام الدارسين مسألة ذهنية لا تحل إلا بصورة جماعية. وعلاوة على ذلك يحمل النشاط الجماعي لحل المسألة نتيجة جماعية عامة، كتعبير المجموعة ككل، والمونولوج الجماعي أو التعبير ذي المنطق المتعدد. ومع ذلك فإن الآراء الفردية تحمل محوراً معنوياً عاماً بالنسبة للمجموعة بأكملها. فدارسو الصفوف الأولى، على سبيل المثال، يصفون في دروس اللغة

الأجنبية مادة ما مستخدمين التعاريف المعروفة بالنسبة لهم مرتبين إياها بتعاقب معين يتناسب مع القاعدة المثبتة أو ما يستخدم في هذه اللغة. فإذا كان التلميذ الأول يذكر مقياس المادة، فإن بمقدور الثاني أن يشير إلى حجمها، ومن ثم وزنها فشكلها فلونها.. إلخ ولكن ليس انتماؤها. ولا يظهر التملك في هذا التعاقب. وتبقى جميع الإجابات السابقة في ذاكرة الدارسين، وتتكرر وتكتمل بإجابات جديدة. ونتيجة لذلك يتكون من بعض إجابات التلاميذ وصف جماعي كلي للمادة.

وعند تعقب المتعلمين للمنطق المحدد للعرض يمكن أن يأتلف النص الدراسي. وخلال ذلك تقرّر حاجة كل دارس بصورة إيجابية من جانب المعلم خلال إثارته ورده الايجابي. ويشدد المعلم على أهمية إجابة كل دارس في إيجاد توصيف كامل للحالة أو المادة الموصوفة. ويستدعي إسهام المجموعة اللغوية كلها في النشاط الدراسي الجماعي الإحساس بالرضا لدى كل من المتعلمين عن طريق خلق انطباع كامل لديهم حول فائدة النشاط الذاتي وضرورته وصوابيته، ومنحهم الثقة في إمكانية النشاط الكلامي بلغة أجنبية منذ المرحلة الابتدائية من التعليم. ويؤلف ذلك كله تعزيزاً إيجابياً لما يقوم بقه التلميذ من فعل كلامي ونشاط كلامي، ويساعد في نهاية المطاف على نجاح عملية التعليم والمعاشرة الكلامية بوجه عام.

وقد أظهرت دراسة ت. أ. ماتيس حول تأثير التعاون الدراسي في بناء المراهقين ليس لتعابير منفصلة فحسب، بل وللنص بأكمله تحسناً نوعياً، وتقوية للرقابة الذاتية، وانخاضاً في الأفعال الفردية الخاطئة [131].

إن جميع الباحثين، إذ يتحدثون عن التأثير الايجابي للتعاون الجماعي في نتيجة النشاط وشخصية الدارس وتشكل المجموعة الدراسية كجماعة نتيجة فعل الآليات النفسية المعقدة التي تنظم التفاعل بين الأشخاص، يشيرون إلى أهمية تطور الانعكاسية «التي تتكون عبرها علاقة المشارك بفعله الخاص ويكفل تحويل هذا الفعل بالتناسب مع مضمون النشاط المشترك وشكله» [195، ص33]. ويحمل تطور

الانعكاسية والتفكير الانعكاسي عند الدارسين أهمية تربوية وتكوينية عامة، لأن في العمل المشترك تظهر وتتطور بالضرورة اللحظات الانعكاسية للنشاط، وكذلك أفعال الرقابة (والرقابة الذاتية) والتقويم (التقويم الذاتي) (ل. إ. أيداروفا، غ. أ. تسوكرمان، ن. ب. كرامسكوفا، ف. ب. بانيوشكين وغيرهم). وبذا فإن التعاون الدراسي لا يساعد على التشكل ذي القيمة الكاملة للأفعال الدراسية الفردية في وحدة جميع مركباتها فقط، بل وعلى تطور شخصية المتعلم. ويتوقف الأثر التربوي للتعاون على تشكل «الموقع الدينامي - الشرطي» في حالة العمل المشترك مع الأتراب. ويبرز هذا الموقع في قدرة المرء على تقويم نفسه ليس من وجهة نظر الآخر فقط، بل ومن مختلف وجهات النظر تبعاً لموقعه ووظيفته في النشاط المشترك (د. ب. إلكونين، ف. أ. نيدوسباسوفا، أ. ك. ماركوفا).

وجدير بالملاحظة أن الدارسين يقفون من النشاط المشترك موقفاً مختلفاً (أ. ك. ماركوفا، ت. أ. ماتيس وغيرهما). ولقد ميز الباحثون ستة مستويات من ذلك الموقف. فالمستوى الأول - الأدنى- يتسم بالموقف السلبي للدارسين إزاء الأداء المشترك للواجبات الدراسية. «لا يرى المراهقون مزايا العمل المشترك ولا يفهمونها. وغالباً ما يلاحظون أن هذا الشكل من الانشغال يعقد حل المسائل المطروحة كثيراً، وأن التعاون سوف يعرقل الحل ليس إلا» [221، ص69]. ولا يندمج التلاميذ بصورة حيوية في التعاون ويقدرون مزاياه إلا في المستوى السادس- الأعلى- من مستويات الموقف المتشكل إزاء الدراسة.

إن العوامل النفسية- الفردية تؤثر تأثيراً متغايراً في حل المسائل الدراسية بصورة مشتركة. ولا يمكن للخصائص السلوكية والنفسية- الفردية للدارسين أن تؤثر ايجابياً وبصورة جوهرية في مضمون المناقشة المادية وطابعها وفعالية العمل المشترك. وإن تلك العوامل (التي تسم أسلوب نشاط الشركاء)، من مثل مهارات التنظيم الذاتي (أ. أ. فيربيتسكي، س. ف. كوندراتوفا) والمعاشرة العملية (غ. س.

كاستوك وآخرون، ف. يانتوس وآخرون)، ودرجة جاهزية المشاركين للنشاط أيضاً (ف. أ. كالتسوفا) تؤثر في نجاح الحل المشترك للمسائل.

أساليب التعاون الدراسي

ينظم التعاون الدراسي بأساليب وطرائق مختلفة من شأنها أن ترتب نشاط المشاركين في وقت واحد. ولعلّ أكثر أساليب التعاون الدراسي أثناء حل المسائل الدراسية انتشاراً هي المناقشة والمناظرة والسؤال الإشكالي. ومما ينبغي تثبيته أيضاً هو ارتباط الأساليب بشكل التعاون: الإجمالي والجاري. وفي هذا الشكل الإجمالي قد يكون حل المسألة المخصصة للعمل المشترك فردياً، والرقابة عليه وتقويمه يتمان بصورة مشتركة في مجرى مناقشة النتيجة الإجمالية. وفي التعاون الجاري يجري حل المسألة في جميع المراحل بصورة مشتركة من قبل جميع المشاركين.

ويبيّن التحليل النظري لمشكلة حل المسائل في النشاط المشترك أنه ليست كل مسألة تلائم التعاون. فالحوار الفعال والحل المشترك يظهران عندما يتطلب الأمر استدلالاً منطقياً وتحليلاً وتقويماً متبادلين لمختلف وجهات النظر. وعليه يتعين على المسألة الملائمة للتعاون الدراسي أن تشترط بصورةٍ موضوعيةٍ وجود أكثر من وجهة نظر واحدة في مضمونها وأسلوب حلها. ولعلّ المسائل الدراسية الإشكالية هي أكثر المسائل ملاءمة للتعاون. فهذه المسائل تعتبر حسب معيار سيطرة العملية المعرفية لدى حلها مسائل عقلية- ذاكروية. وهي تستدعي مستوى محدداً من الإلمام بالمعارف النظرية والتمتع بالقدرة على استخدامها في مواقف معينة.

ويقتضي الحل المشترك للمسائل في ظل شروط التعاون الدراسي مناقشة المشاركين المسائل الفرعية من المستويات المعرفية - الموضوعاتية والاتصالية- الموضوعاتية والانعكاسية- الموضوعاتية (إ. ن. إميليا نوف، إ. د. مارغوليس).

فالمسائل الفرعية الأولى ترتبط بالبحث عن حل لمجموعة المسائل المقترحة، والمسائل الفرعية الثانية تتعلق بتشكل تصور ملائم في وعي كل مشارك في النشاط المشترك حول كيفية فهم شركائه لمادة المسألة وشروطها. ويمرّ حل المسألة، كما هو معلوم، بثلاث مراحل متتالية: التعرّف على الشروط ثم الحلّ فالرقابة. وأثناء الحل المشترك للمسألة ضمن شروط التعاون الدراسي تمتلك جميع المراحل خصوصية معينة بالمقارنة مع الحل الفردي. ولكن رقابة الصيغ الفردية الفعالة التي تتم في الوقت المناسب تكتسي أهمية خاصة. وقد يجعل غيابها أو ضعف فعاليتها عمل المجموعة غير منتج أو حتى غير ذي نفع (إ. د. مارغوليس).

ويكتسي طابع تنظيم التعاون الدراسي، ولا سيّما التنظيم الخارجي لنشاط المشاركين (عبر توزيع الأدوار أو مهمة أساليب العمل المشترك) أهمية كبيرة إلى حدّ كافٍ على صعيد فعالية ذلك التعاون. وخلال ذلك فإن تعيين الرئيسي والمدعو إلى تنظيم سير المناقشة ضمن الثلاثية يمكن أن يصير عاملاً من عوامل التنظيم الذاتي للعمل المشترك للمساهمين في التعاون الدراسي (ف. يانتوس). وعند الحديث عن أساليب التعاون تجدر الإشارة إلى أن من يملك الأهمية الأساسية ليس شكل التعاون بالذات فقط، بل وأسلوب تنظيم الحل المشترك للمسألة أيضاً، كما بيّنت دراسة ت. ك. تسفيتكوفا. فقد أظهرت معطيات تحليل حل المسائل الشفهية من قبل ثالوث من الطلاب أن برنامج الحل المشترك للمسألة الشفهية المعدّ سلفاً كأسلوب لتنظيم التعاون يزيد من إنتاجية العمل المشترك. فالبرنامج، أثناء ذلك، يقدم، فيما يقدم، أساليب التحويلات الموضوعاتية (ت. ك. تسفيتكوفا).

ولعلّ نتائج الأعمال التجريبية والنظرية التي أُجريت لدراسة التفاعل الدراسي داخل مجموعة الدارسين قد مهدت لطرح سؤال حول إمكانية تحقيق التعاون الدراسي بين المعلم والمجموعة الدراسية التي تتبدى كذاتٍ جماعيّة، كليّة.

ولقد قدم ف. ب. بانيوشكين حلاً لهذه المسألة بصورةٍ عميقةٍ ومنتظمةٍ خلال معالجته لأطوار هذه العملية.

أطوار التعاون

وفي السياق العام لمخطط الوضعية المنتجة لتعاون المعلم والتلاميذ الذي اقترحته ف. يا. لياؤديس [124] وضع ف. ب. بانيوشكين دينامية تكون نشاطهم المشترك [161، 162]. ويتضمن طورا هذه العملية ستة أشكال من التعاون الدراسي. وتتغير هذه الأشكال في مجرى تكون النشاط الجديد للدارسين. ويتمثل الطور الأول في الالتحاق بالنشاط. وهو يتضمن الأشكال التالية: 1) الأفعال الموزعة بين المعلم والدارسين، 2) أفعال الدارسين المقلّدة، 3) أفعال الدارسين المقلّدة. أما الطور الثاني من دينامية النشاط المشترك فيتمثل في توافق نشاط الدارسين مع المعلم. وتنضوي تحت هذا الطور الأشكال التالية: 4) أفعال الدارسين المنظمة ذاتياً، 5) أفعال الدارسين المؤلّفة ذاتياً، 6) أفعال الدارسين المستحثة ذاتياً. ويتنبأ ف. ب. بانيوشكين بوجود طورٍ ثالثٍ، وهو الشراكة في تطوير تمثل النشاط. وتعتبر الشراكة المتساوية في هذا النموذج لنشاط التلاميذ والمعلم المشترك نتيجة صيرورته وتطوره. ويمكن افتراض أنه كلما كان المتعلمون كباراً، كان عبور طريق تكون النشاط المشترك الحقيقي وتحقيق الشراكة المتساوية والتفاعل الذاتي - الذاتي في العملية التربوية- الدراسية أسرع.

* * *

إن للنشاط التربوي - الدراسي الذي يتمّ من خلال تعاون التلاميذ بعضهم مع بعض ومع المعلم وفق مخطط التفاعل الذاتي- الذاتي مزايا على صعيد النتائج مقابل النشاط الفردي. وترتبط هذه المزايا بشكل تنظيم التعاون، وبعدد الناس المتعاونين، وبموقفهم من النشاط المشترك.

الفصل الثالث

المعاشَرة في العَمليّة التكوينّية

1 - الوصف العام للمعاشرة

المعاشرة بوصفها شكلاً للتفاعل

المعاشرة، أو، كما تعرف هذه العملية في الغالب، الاتصال، مفهوم غاية في السعة والإتساع. وهي صلة شفهية واعية أو لا واعية، ونقل للمعلومات واستقبالها، الأمر الذي يلاحظ على الدوام وفي كل مكان. «حتى أن ثمة فرضية تقول إنه في مكان ما من رحاب الكون يوجد اتصال بين الأجرام السماوية الجبارة، واستعارة ليرمنتوف «والنجمة تحاكي النجمة» تكتسب، على هذا النحو، معنى جديداً غير متوقع» [33، ص7]. والمعاشرة متعددة الأوجه؛ فلها كثير من الأشكال والأنواع. والمعاشرة التربوية هي نوع خاص من المعاشرة بين الناس (المعاشرة الأسرية، مثلاً، بمقارنتها مع المعاشرة العملية). وهي تتمتع بالخصائص العامة لهذا الشكل من التفاعل، كما تتمتع بصفات خاصة بعملية التكوين. ولذا فإننا قبل التعريف بالمعاشرة التربوية سوف نتناول في البداية ما يميز المعاشرة باعتبارها ظاهرة عامة.

تاريخ مشكلة المعاشرة

تملك مشكلة الكلمة والكلام والخطاب وفن تأثير المتحدث على المستمع،

كمـا هو معلوم، تاريخاً طويلاً يربو على العشرين قـرناً من الزمن. ولقـد طرحت أسئلة عديدة هامة تتعلق بهذه المشكلة، وبحثت بصورة عامة منذ أيام شيشرون، الذي حدّد المسائل الاتصالية (كما يسمون ذلك الآن) الأساسية للمتحدث: «ماذا يقول؟، أين يقول؟، كيف يقول؟». وميّز لدى بحث كل من هذه المسائل صفة التعبير الكلامي والمتمثلة في «الملاءمة» لأنه «ليس كل وضع، وكل مقام، وكل نفوذ، وكل سن، ومنذ زمن بعيد ليس كل مكان وزمان يسمح فيه الجمهور بالتمسك بنوع واحد من الأفكا والآراء لجميع الحالات» [228، ص53]. وهذه هي في أيامنا واحدة من القواعد الأساسية للمعاشرة-قاعدة ارتباط شكل التعبير ومضمونه بخصائص القاعة. ومن منطلق التزام الخطيب بالمسائل الثلاث «ماذا وأين وكيف يقول» حدد شيشرون نمط الخطيب، الذي كان التجسيد الأفضل له هو الذي يكون كلامه «ملائماً أو مناسباً».

والمعاشرة في نفس الوقت هي مشكلة جديدة من مشكلات القرن العشرين. ذلك لأنه إذا كان فن الخطابة قد درس في اليونان وروما القديمتين ضمن إطار البلاغة والإبتكار والجدل، فإن المعاشرة الكلامية في أيامنا، ولا سيما التربوية منها، تدرس من وجهة نظر مجموعة من العلوم الأخرى: الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم الاجتماع اللغوي وعلم النفس اللغوي وعلم النفس الاجتماعي وعلم النفس العام والتربية وعلم النفس التربوي، التي يتناول كل منها هذا الجانب أو ذاك من هذه المشكلة المركبة.

وتدرس المعاشرة الكلامية على نطاقٍ واسعٍ في كافة أنحاء العالم. ويكفي القول إن عشرات الآلاف من العاملين في الحقل العلمي في الولايات المتحدة الأمريكية وحدها يعكفون على دراسة هذه المشكلة. ولقد أقيمت مراكز مختصة لدراسة المعاشرة (مركز كارنغ، مثلاً،). ومع ذلك لم تتحقق حتى الآن الوحدة في معالجة مفهوم «المعاشرة» وأشكالها وآلياتها. ومن الطبيعي أن يفسر الباحثون هذه

العملية بأشكال مختلفة ومن وجهات نظر متعددة، حيث يستنبطون نماذج متنوعة لها، ويقترحون مداخل مختلفة لدراستها: المعلوماتية-الاتصالية، التفاعلية، النشاطية.. إلخ.

المداخل إلى مشكلة المعاشرة

إن المعاشرة من موقع المدخل النشاطي هي عملية معقدة ومتعددة الموضوعات من إقامة الاتصالات بين الناس وتطورها التي تنجم عن حاجات النشاط المشترك، وتتضمن تبادل المعلومات ووضع استراتيجية موحدة للتفاعل، وإدراك الآخر وفهمه. وتقوم هذه المعالجة للمعاشرة على الأسس المنهجية التالية: أولاً- إنها تنطلق من الاعتراف بعدم انفصام عرى العلاقات الاجتماعية والسلعية-النقدية بين الناس، التي تتخذ من «... اللغة والنقود» كوسيلة لها أو كوسائل للتفاعل [10، ص92-93]. وهذا يعني تضافر المعاشرة مع العلاقات الاجتماعية والإنتاجية من جهة، وانعكاس طابع هذه العلاقات ومضمونها في المعاشرة ذاتها من جهة ثانية. ومن المهم أن نشدد هنا على أن تعقد المعاشرة الشفهية بالذات واكتمالها يسمحان بالنظر إليها على أنها ذلك الشكل «الذي تتبدى فيه قانونيات عمليات المعاشرة النفسية العامة بمظهرٍ أكثر تميزاً، وأكثر تجرداً، وأقرب منالاً للدراسة» [109، ص15].

ثانياً- وينهض ذلك الفهم لهذه العملية على قاعدة التأكيد على وحدة المعاشرة والنشاط الذي يفترض أن «أية أشكالٍ للمعاشرة هي أشكال خاصة لنشاط الناس المشترك» [10، ص93]. وهذا الأساس يسمح بوصف المعاشرة الخاصة بالعملية التربوية بصفتها شكلاً من أشكال النشاط الدراسي المشترك للذوات.

إن التأكيد على وحدة النشاط والمعاشرة لا يفترض في ذات الوقت تجانس معالجة طابع الصلة بين هاتين الظاهرتين. فيمكن النظر إليهما بصفتهما جانبين من الوجود الاجتماعي للإنسان (ب. ف. لوموف)، وظاهرتين توجدان في علاقة

الجنس- النوع، أي أن المعاشرة هي نوع النشاط (غ. ب. شيدروفيتسكي، أ. أ. ليونتيف، ف. ف. ريجوف غ. ف. غوسيف وغيرهم). وفي الحالة الأخيرة يطرح سؤال: ما هو هذا النشاط، هل هو نشاط فردي أم نشاط جماعي. وسوف ننطلق من كلا الشكلين من النشاط. ولكن المعاشرة ليست نشاطاً، وإنما هي شكل من أشكال التفاعل بين الناس الذين يمارسون أنواعاً شتى من النشاط ضمن العلاقات العملية-الاجتماعية. ويتطابق هذا التفسير مع الموقع العام للباحث ب. ف. لوموف الذي يرى أن المعاشرة «ليست جمع أو تنضيد أحد النشاطات («المتماثلة») التي تتطور بصورة متوازية فوق نشاط آخر، وإنما هي، بالتحديد، تفاعل الذوات التي تبدو فيه كشركاء» [121، ص252]. غير أن التباين في المعالجة يكمن في أن المعاشرة بالنسبة لهذا الباحث هي التفاعل ذاته، في حين أن المعاشرة في التعريف الذي يعرضه الكتاب هي شكله.

ويتعلق شكل التفاعل بتلك الوسائل التي تستخدم في مجال الاتصال الاجتماعي لنشاط الناس بوصفه واحداً من ثلاثة أصعدة لتفاعل الإنسان مع الوسط المحيط، ومع الناس الآخرين. وتتفاوت مجالات النشاط الإنساني قبل كل شيء تبعاً لتغير الاتجاه والهدف العام للنشاط الحيوي الذي يقوم به الإنسان. ففي داخل الهدف الأساسي لنشاط الإنسان: إيجاد وخلق نفسه وشيء ما خارج نفسه من أجل الآخرين ومن أجل نفسه، يمكن تمييز ثلاث مجموعات من الأهداف: إيجاد منتجات الثقافة المادية والروحية، واستقبال المعارف وتجميعها واستيعابها، وتبادل الأفكار، وتحقيق المجموعتين الأوليتين من الأهداف بغية إشباع الحاجة الروحية إلى المعاشرة. وطبقاً لذلك تتعين حدود ثلاثة مجالات من النشاط يرتبط بعضها ببعض، ويتوقف بعضها على بعض بصورة شرطية: النشاط الاجتماعي المنتج (العمل)، النشاط المعرفي (المعرفة)، النشاط الاجتماعي الاتصالي (المعاشرة). والمهم أن الأشكال المماثلة من النشاط قد أبرزها ب. غ. أنانيف على أساس المدخل

إلى النشـاط من موقع بنية الذات. ووفقاً لهذا المدخل فإن ائتلاف صفـات ذات العمل والمعرفة والمعاشرة في الإنسان يحدد تنظيمه على وجه العموم بوصفه ذات النشاط والشخصية.

وإلى جانب المدخل إلى النشـاط ثمة مـداخل أخرى. ويتصل أحد هذه المداخل إلى المعاشرة الشفهيةبنظرية الارتباط ونظرية المعلومات، ويجد انعكاسه في الأعمال السيكولوجية العامة لكل من ج. أوسفود وج. ميللر ود. برودبنيت، وفي أعمال غ. غيبنير ود. بيرلو وغيرهما التي تناولت الاتصال. وهذا المدخل، إذ يرجع إلى أعمال غ. لاسقيل الذي حدد مهمة دراسة المعاشرة بالصيغة: «من بلغ، وماذا بلغ، وعبر أي قناة بلغ، ولمن بلغ، ومـاهو الأثر»[1]، إنما يوجه في الأسـاس نحو دراسة الخصائص النفسية لاستقبال (إدراك) المعلومات، ومواصفات المبلغ في القاعة، وشروط المعاشرة ووسائلها.. إلخ. وينظر في نماذج الاتصال إلى المركبات (وهي بوجه عام: المصدر-التبليغ- القناة- المستقبل)، ومجالات دراستها (خصائص المبلّغ والقاعة، وشروط الاتصال، والمواقف، والوسائل... إلخ، والبنية اللغوية، وتنظيم المعاشرة وأسلوبها، ومضمونها الدلالي والمعنوي.. إلخ). وتتعلق النتائج التي تم الوصول إليها في الدراسات التجريبية بشكل أساسي بآثار استجابة القاعة وأشكالها، أي بأثر التغذية الراجعة التي تسم القاعة ذاتها، وبمجال تأثير الاتصال في منظومة المواقف الاجتماعية للمستقبلين، كتحويلهم، مثلاً، . وتعتبر «المعلومات» و«المنظومة» و«التغذية الراجعة» مفاهيم مركزية في هذا المدخل.

ويسمح المدخل المنظومي-الاتصالي- المعلوماتي بتحديد معايير فعالية الاتصال وشروطه وأساليبه على قاعدة مراعاة خصوصية المعلومات حسب قناة

---

(1) بدت هذه الصيغة فيما بعد على النحو التالي: «المشاركون في الاتصال- الآفاق- الموقف- القيم الأساسية- الاستراتيجيّات- استجابات المستقبلين - الآثار».

الارتباط. وفي أثناء ذلك يزداد مفهوم الاتصال والذوات المتفاعلة دقة بوصفه منظومة. وكما يلاحظ يو. أ. شيركوفين فإن ارتباط المنظومات في سلسلة اتصالية يعني تبعية حالاتها. وفي هذه الحالة تتفاعل المنظومات المتوافقة وظيفياً-النفس عند المبلّغ والنفس عند المستقبل (أو المستقبلين). يقول يو. أ. شيركوفين: «يمكن لهذه المنظومات بفضل الاتصال أن توجد وتؤثر في الحالات المتطابقة- الاستثارة الانفعالية أو الاستدلال المنطقي الرصين، والتردد المضطرب أو المعرفة الأكيدة. إنها قادرة على امتلاك حالات متماثلة في الاتجاه والشدة، والإفادة من الأنماط السلوكية المتماثلة كمادة للتفكير» [234، ص26]. وهذه موضوعة هامة إلى حد كاف بالنسبة لتوصيف المعاشرة التربوية.

وضمن التفاعل النفسي البيني لذاتية كطرفي اتصال ثمة تفاعل نفسي داخلي معقد للإدراك، والقيام بالتبليغ الكلامي داخل من هذه المنظومات. فإذا ما نظر إلى هذه العملية في سياق إلقاء المحاضرة من قبل المحاضر أ و سماعها من قبل المستمع ب، فإن أ ⟷ ب تمثل التفاعل النفسي الداخلي المعقد، بينما أ و ب كل داخل ذاتها كمنظومة تقومان باستقبال المعلومات ومعالجتها واتخاذ القرار. إن المستمع ب لا يستقبل المعلومات من أ فقط، بل ويقوم بمعالجتها متضمناً في ذلك الاستعداد الكامن للكلام على أساس القرار المتخذ. وفي ذات الوقت يتلقى المستمع ب معلومات من المستمعين الآخرين، أي أنه ينضم إلى منظومة معقدة من العلاقات داخل القاعة وإن المحاضر أ لا يعتبر مصدر المعلومات فحسب، بل ومستقبل المعلومات التي ترده من القاعة عبر قنوات التغذية الراجعة في نفس الوقت. إلخ. وبكلمات أخرى فإن المنظومة النفسية البينيّة لا تضطلع بوظيفة تقديم أو استقبال المعلومات فقط، بل وبمعالجتها الاتصالية بأكملها. ولكن بترتيب معاكس لمجمل السلسلة، أي من الاستقبال إلى التقديم. وعلى هذا النحو تعتبر سلسلة الاتصال أ ⟷ ب منظومة كبيرة يجري في داخلها وضمن حدود كل منظومة الاستقبال

والمعالجة واتخاذ القرار. وفي المنظومة ب التي تمثل الصف (الفصل) أو القاعة تأخذ هذه العملية بالتعقيد أكثر على حساب إقامة الارتباطات متعددة القنوات بين جميع المستمعين [انظر 11، ص123].

ويسمح المدخل الاتصالي بالتصور الحسي لمخطط التفاعل التربوي بكل الحلقات المتعددة التي تدخل فيه (المصدر، الموقف، قناة الاتصال، التغذية الراجعة. . إلخ)، مما تستخدمه التربية الحديثة. بيد أن هذا المدخل لا يكشف عن الطبيعة الداخلية لهذا التفاعل وطبيعة الفعالية ذات الطرفين لذواته. . إلخ. ولابد للكشف عن هذه الطبيعة من المدخل الذي يسمح ليس بالوقوف على ارتباط المتحدث والمستمع فقط، بل وبتحديد آلياته النفسية. وهذا ما يمكن عمله فقط بعد تحليل حاجات النشاط ودوافعه وأهدافه ومهماته وبنيته النفسية وخصائص الذوات، وبكلمات أخرى على أساس مدخل النشاط.

وثمة مدخل نفسي -اجتماعي أكثر عمومية إلى تفسير المعاشرة الكلامية من موقع تفاعل الناس، أي من موقع الفاعلية المتبادلة. وفي مجرى هذا المدخل يتم التشديد على عدم انفصام ارتباط الاتصال (المعاشرة) وسواه من مستويات التفاعل بين الناس الأكثر اتساعاً [163؛ 164؛ 11، ص100-116].

وظائف المعاشرة

يبدو أن التنظيم الوظيفي المتوازن للمعاشرة الذي تم تطويره في العقود الأخيرة مهم بالنسبة لتعريف جوهرها (ب. د. باريغين، غ. م. أندرييفا، أ. أ. بوداليف، أ. أ. برودني، أ. أ. ليونتيف، ب. ف. لوموف، ل. أ. كاربينكو، ف. ن. بانفيروف، إ. ف. تاراسوف، يا. يانوشيك وغيرهم). فحينما يعرف ف. ن. بانفيروف المعاشرة بأنها «التفاعل بين الناس الذي يتمثل مضمونه في المعرفة المتبادلة وتبادل المعلومات بمساعدة العلاقات المختلفة الموائمة لعملية النشاط المشترك» [160، ص162]، فإنه يميز في المعاشرة أربع لحظات: الارتباط، التفاعل،

المعرفة، العلاقة المتبادلة، ويحدد تبعاً لذلك أربعة مداخل لدراسة المعاشرة: المدخل الاتصالي، المدخل المعلوماتي، المدخل المعرفي، المدخل التنظيمي، وقدم ب. ف. لوموف وصفاً لثلاثة جوانب (وظائف) للمعاشرة: الاتصالي-المعلوماتي، الاتصالي-التنظيمي، الاتصالي-الانفعالي، مشدداً على ضرورة المركب الاتصالي الخاص بوصفه متلقياً وناقلاً للخبر، وتنظيم السلوك ووجود العلاقة والانفعال، أي المركب الانفعالي.

وينتشر في الوقت الراهن مدخل ينظر إلى المعاشرة تبعاً له إلى الجوانب الاتصالية والتفاعلية المتبادلة والإدراكية [10، ص97-98]. ومن المهم أن هذه الجوانب جميعاً تتجلى في آن واحد. فالجانب الاتصالي يظهر في تبادل المعلومات، والجانب التفاعلي المتبادل يبرز في تنظيم التفاعل بين شركاء المعاشرة ضمن شروط وحدة معنى قيامهم بالتشفير وحل شيفرة منظومات المعاشرة المعروفة (الشفهية، غير الشفهية). ويتبدى الجانب الإدراكي في «قراءة» محدثه على حساب الآليات النفسية، كالمقارنة والمطابقة والإدراك الذاتي والانعكاسية. وتبعاً لدرجة نشكل مجموعة المتعلمين في ظل التأثير الاتصالي للمعلم يمكن أن يتكشف أكثر هذا الجانب أو ذاك من جوانب هذه العملية.

وتحمل ذوات المعاشرة عبئاً وظيفياً خاصاً وينظر إليها بصفتها أطرافاً تؤدي منذ البداية وظائف مختلفة للمعاشرة. وتبعاً لما يراه أ. أ. برودني، فإن بالإمكان تمييز ثلاث وظائف أولية للاتصال (المعاشرة): التفعيلية-الحث على الفعل، والتحريمية-المنع والكف («ممنوع-ممكن»)، واللااستقرارية-التهديدات والإهانات.. إلخ، وأربع وظائف أساسية للمعاشرة: الوسيلية (الأداتية) -تنسيق النشاط عن طريق المعاشرة، والنقابية-تكوين الوحدة والمجموعة، والتعبير عن الذات، والنقل. وتكتسي الوظيفة الأخيرة أهمية خاصة بالنسبة للمعاشرة التربوية،

لأن «هذه الوظيفة تتوضع في أساس التعليم: تعليم الشخصية يجري عبر المعاشرة سواء أكان هذا التعليم مؤسساتياً ومقراً ومنظماً من قبل الدولة، أو كان خاصاً وفردياً وغير رسمي مما يجري خلال الاتصالات المتكررة مع الناس القادرين على نقل معارفهم ومهاراتهم إلى الشخص المعني» [33، ص34].

ويمكّن التحليل الأكثر تفصيلاً لوظائف المعاشرة بتمييز الوظيفة الاتصالية، والوظيفة المعلوماتية، والوظيفة الدافعية، والوظيفة التنسيقية، ووظيفة الفهم، والوظيفة الوجدانية لإقامة العلاقات، ووظيفة ممارسة التأثير (ل. أ. كاربينكو). ولقد استخلص ب. ياكوبسون لدى تحليله المعاشرة الكلامية ست وظائف أساسية للكلام، تكمل بصورة أساسية ثلاث وظائف أساسية للغة التي ذكرها منذ بداية أربعينيات القرن العشرين ن. س. تروبيتسكي (التفسيرية، الوصفية، التعبيرية). ويري ب. ياكوبسون [250] أن الوظائف الأساسية للكلام هي:

1- الوظيفة الوجدانية(التعبيرية، الانفعالية) -علاقة المتحدث بمن يخبره («للأسف؟ يا له من مكروه!»، يتساقط المطر من جديد»).

2- الوظيفةالإرادية -حث المرسل إليه على الفعل، الرجاء، الطلب، الأمر.

3- الوظيفة الإسنادية -(المعرفية، الدلالية)- التعبير عن الفكرة.

4- الوظيفةالشعرية - تعين الحدود بين الواقعي والخيالي.

5- الوظيفة الحوارية- المحافظة على الاتصال («ألو»، «مرحباً»، «كيف الأحوال»، مثلاً،).

6- الوظيفة ما وراء اللغوية - التدقيق، تنظيم التعبير الخاص.

ويعرف م. هوليدي الوظائف الكلامية بصورة مغايرة بعض الشيء [249]. فقد أبرز خلال متابعته التطور الكلامي عند ابنه سبع وظائف للسلوك الكلامي:

الوظيفة الوسيلة (إشباع الحاجات المادية)، والوظيفة التنظيمية (مراقبة سلوك المحيطين)، وظيفة التفاعل (المحافظة على الاتصال)، الوظيفة الشخصية (تقديم الذات)، والوظيفة الابتكارية والبحثية (لماذا؟)، والوظيفة التخيليّة (العالم الداخلي)، والوظيفة المعلوماتية (التبليغ عن المعلومات الجديدة. ومن الواضح تعددية موضوعات مضمون الوظائف الكلامية وتسميتها. ومن المهم هو أنها، إذ تعكس شتى جوانب التفاعل الاتصالي، إنما تستخدم جميعها على نطاقٍ واسعٍ لدى تقديم تفسير للمعاشرة التربوية.

مواصفات المعاشرة

إننا سوف ننظر في المواصفات العامة للمعاشرة من أجل أن نقدم فيما بعد توصيفاً للمعاشرة التربوية لمن يعلم ومن يتعلمون (المعلم والتلاميذ، المدرس والطلاب) من هذه المواقع.

ويمكن أن يوصف الجانب الشكلي من عملية المعاشرة الكلامية على أساس نمطية السلوك الكلامي (الكلام) التي وصفها أ. أ. خولودوفيتش. فقد اقترح خمس علامات ثنائية لمطابقة أو تماهي الفعل الكلامي: وسيلة التعبير، والاتصال، والتوجيه والتكميم (تحديد الكمية)، والاحتكاك [226]. فالمعاشرة، حسب علامة «وسيلة التعبير» قد تكون صوتية أو كتابية. وحسب علامة «الاتصال» يشير المؤلف إلى وجود أو غياب الشريك. وفي حالة وجوده إما أن يكون الاتصال مباشراً (كالحوار، مثلاً،)، وإما أن يكون غير مباشر -عبر وسيط، أي شخص ثالث (كالترجمة، مثلاً،). ويعني التوجيه إما الانتقال (أحدهم يتكلم، والآخر (الآخرون) يصغي)، وإما التبادل (يتكلم المتحدثان ويصيغان بالتناوب). ويعين التكميم كمية المستمعين (واحد-كثر) وطبيعة الطرف المستقبل. ووفقاً لمصطلحات أ. أ. بردوني فإن في هذا الصدد يمكن تمييز نوعين من المعاشرة: المعاشرة المحورية والمعاشرة الشبكية. ومن خلال علامة «الاحتكاك» يلاحظ وجود أو غياب المتحدث

في ساحة الإدراك. وبتآلف العلامات المذكورة يمكن الحديث نظرياً عن32 نمطاً من المعاشرة الكلامية. وفي مصطلحات هذه النظرية يمكن أن توصف المعاشرة التربوية بغلبة المعاشرة الصوتيةوالمباشرة والاحتكاكية والانتقالية (التي ينبغي أن تكون تبادلية) والجماعية والمحورية- الشبكية.

ولدى تعريف المعاشرة بوصفها عملية إقامة اتصالٍ موجهٍ وغائيٍ مباشر أو تتوسطه هذه الوسائل أو تلك بين الناس الذين يرتبط بعضهم ببعضٍ على هذا النحو أو ذاك في علاقة نفسية يبرز أ. أ. ليونتيف المواصفات التالية للاتصال: الاحتكاك، والتوجيه، والتوجّه، والدينامية النفسية والتخصصية الرمزية للعملية. وقد حددها أ. أ. ليونتيف في الطبعة الأخيرة بأنها التخصصية الرمزية ودرجة توسط المعاشرة وتوجهها والدينامية النفسية [109، ص65-78]. وخـــلال ذلك يكمل بعض المواصفات المذكورة سابقاً بمضمون جديد. فهو يشير، مثلاً، إلى الطبيعة الثنائية للاتجاه: الاتجاه نحو تغيير خصائص التفاعل بين الناس وتغييرهم هم أنفسهم.

ولدى تعريف التوجه لا يلاحظ اتجاه تبادل المعلومات فقط، بل والطبيعة الاجتماعية أو الشخصية لنزوع التوجه ذاته. وعلى هذا الأساس يميز أ. أ. ليونتيف وب. خ. بغاجنوكوف نمطين اثنين من المعاشرة-المعاشرة الموجهة شخصياً، والمعاشرة الموجهة اجتماعياً. ويختلف هذا النمطان بعضهما عن بعض بالبنية الاتصالية والوظيفية والنفسية-الاجتماعية والكلامية. فالأقوال في المعاشرة الموجهة اجتماعياً توجه إلى الكثير من الناس، وينبغي أن يفهمها كل واحد منهم. ولذا يطلب منها أن تكون كاملة ومفصلة وشفافة ودقيقة وعلى جانب رفيع من الثقافة. ويشدد مضمون التخصصية الرمزية للمعاشرة على أهمية توحيد جميع الوسائل-الشفهية وغير الشفهية- من أجل رفع فعالية التأثير الكلامي. وينظر إلى الاحتكاك حسب درجة قرب التبليغ اللفظي وإدراكه في الزمان والمكان. وتتمثل الخاصية الهامة للمعاشرة في ديناميتها النفسية التي تحددها خصائص تأثير المعلومات الكلامية.

وتبعاً لدرجة تأثير المعلومات الكلامية في نفس الإنسان وطابعه يميز الباحثون: التبليغ (الإخبار) والاقناع والايحاء [163]. ووفقاً لهذه المواصفات يمكن أن نحدد مع أ. أ. ليونتيف المحاضرة باعتبارها معاشرة موجهة اجتماعياً «بدينامية نفسية مختلفة (ولكنها تستلزم في الأساس الإقناع والتبليغ) تقترب من المعاشرة بين الأشخاص (المحادثة)، بطابع الوسائل التي تستخدم فيها، وبالوساطة الاجتماعية» [108، ص12].

ونضيف إلى ما ذكر من خصائص للمعاشرة خاصيتين أخريين: التصويرية، تعددية الإعلام. ويقصد بالأولى التصور الذاتي للمتحدث (المعلم أو التلميذ) في النص، وبالثانية كثرة موضوعات المعاشرة الكلامية، حيث تتراءى فيها جميع خصائصها في وقتٍ واحدٍ (ثراء المضمون، التعبيرية، التأثيرية)، وتنعكس مختلف المستويات (المادي، المعنوي. . إلخ).

وتتحدد الطبيعة الاجتماعية للتصويرية بغياب المعاشرة اللامادية بين الناس، فهي، على الدوام، ذات مضمون ومحددة تاريخياً و« ... لا يمكن أن توجد إلا لسبب ما محدد، وفي أنواع محددة من النشاط الاجتماعي والعلائق الاجتماعية -التقنية- الإنتاجية، والاقتصادية والسياسية والخلقية» [38، ص16]. وتؤثر هذه الأنواع من النشاط في المعاشرة وتنعكس فيها. وتستدعي الخاصية التصويرية أن تعكس أي معاشرة الخصائص الشخصية -الفردية للمتعاشرين، كالمعلم (المدرس) والدارسين (الطلاب)، من مثل مستواهم الثقافي وأعمارهم وجنسهم وميولهم وحاجاتهم وأذواقهم ونزعاتهم. . إلخ. ومما يكتسب أهمية خاصة هو تحليل المعاشرة الكلامية وأشكالها الأساسية ونتاجها -النص الذي يسمح بالكشف عن تلك العلاقات الاجتماعية التي يندرج فيها الناس الذين يقيمونها وعن خصائصهم الشخصية.

ولا تقل تعددية الإعلام أهمية لوصف المعاشرة الكلامية. وتكمن هذه الخاصية في أن التبليغ (الإعلام) الكلامي الذي ينقل خلال المعاشرة الشفهية يحمل مضموناً مادياً- اتصالياً معقداً، يمثل وحدة مستوى المضمون الغني والمستوى التعبيري والمستوى الدافعي للتعبير أو القول. ومن الطبيعي أن يكون بالإمكان التعبير عن كل منها بجلاءٍ ووضوحٍ إلى هذا الحد أو ذاك، ولكن وحدتها تحدد تعددية الإعلام للمعاشرة الشفهية (الكلامية) في النشاط الاجتماعي -الاتصالي الذي يقوم به الناس. وعلى هذا النحو تتميز المعاشرة الكلامية (الشفهية) بسبع خصائص على أقل تقدير: الاحتكاك، والتوجه، والتوجيه والتخصصية الرمزية، والدينامية، والتصويرية، وتعددية الإعلام.

2 - المعاشرة التربوية بوصفها شكلاً من أشكال تفاعل ذوات العملية التكوينية

تعريف المعاشرة التربوية

إن ما عرضناه من تحليل لمضمون المعاشرة الشفهية الداخلية ووظائفها وبنيتها (مستوياتها) بوجه عام يسمح من هذه المواقع وفي تلك المصطلحات بتعريف المعاشرة التربوية أيضاً. فالمعاشرة التربوية هي شكل من أشكال التفاعل والتعاون الدراسيين بين المعلم والتلاميذ. وهي تفاعل محوري- شبكي موجّه شخصياً واجتماعياً. وتؤدي المعاشرة التربوية وظائف اتصالية وإدراكية وتفاعلية متبادلة في آن معاً، مستخدمةً في ذلك مجموعة الوسائل الشفهية والتعبيرية والرمزية والحركية.

والمعاشرة التربوية- وظيفياً- هي تفاعل اتصالي (عن بعد)، وإعلامي، واندفاعي، ومتناسق، يقيم علاقات بين جميع ذوات العملية التكوينية. وهي تتميز بالنزعة متعددة الموضوعات، وتعددية الإعلام، ودرجة عالية من التعبيرية. ويتمّ التعبير عن التركيب الخاص الذي يتشكل فيها ويؤلف بين جميع مواصفاتها

الأساسية في مضمون نوعي جديد لتفاعل ذوات العملية التكوينية التي تحددها خصائص تلك المنظومة من العلاقات أو «النظام التربوي» الذي توجد فيه .

وكما ترى ن . ف . كوزمينا فالمنظومة التربوية هي مفهوم تاريخي- اجتماعي ، وكل نمط تاريخي من أنماط النظام التربوي موجه نحو تحقيق أهداف تاريخية واجتماعيةوحكومية محددة . وتحقق هذه المنظومة ما تنظمه الجماعة التربوية (كعنصر هام من عناصرها) من تعليم وتربية شخصية المتعلم عبر التأثير الموجه والمنتظم والطويل عليه . وللنظام التربوي أهدافه ومهماته ومضمونه وبنيته ، كما أن له ما هو مهم على صعيد التحليل اللاحق للمعاشرة من وحدات مختلفة : بنيوية ووظيفية وجامعية (ذات مضمون غني)[99؛ 100] .

وفي هذا السياق العام تعرف المعاشرة التربوية بأنها « . . . معاشرة المعلم (وبشكل أوسع الجماعة التربوية) مع التلاميذ خلال التعليم الذي يخلق أفضل الشروط لتطور دافعية الدارسين والطابع المبدع للنشاط الدراسي ، وللتشكل السليم لشخصية التلميذ ، ويضمن المناخ التعليمي الانفعالي الملائم (الذي يحول دون نشوء «العائق النفسي» بصورة خاصة) ، ويكفل توجيه العملية النفسية- الاجتماعية لجماعة الأطفال ، ويسمح باستخدام خصائص شخصية المعلم في العملية الدراسية إلى أقصى حدّ ممكن » [106 ، ص20] . وإلى هذا نضيف أن المعاشرة التربوية بوصفها شكلاً من أشكال التعاون الدراسي هي شرط تحسين التعليم وتطوير شخصية الدارسين .

اتجاه المعاشرة التربوية

لعلّ أول ما تتجلى خصوصية المعاشرة التربوية في نزعتها متعددة الموضوعات . فهي لا تتجه إلى تفاعل المتعلمين فقط بهدف تطوير شخصيتهم ، وإنما ، وهذا أمر أساسي بالنسبة للنظام التربوي ذاته ، نحو تنظيم استيعاب المعارف الدراسية وتشكيل الإمكانيات الإبداعية على هذا الأساس أيضاً . وبمقتضى ذلك

تتميز المعاشرة التربوية باتجاه ثلاثي كحدّ أدنى : الاتجاه نحو التفاعل الدراسي، والاتجاه نحو المتعلمين (وضعهم الراهن، والخطوط المنظورة لتطورهم)، والاتجاه نحو مادة الاستيعاب .

وفي الوقت ذاته تحدد المعاشرة التربوية بالاتجاه الثلاثي لذواتها : التوجه الشخصي، والتوجه الاجتماعي، والتوجه المادي- الدراسي . فالمعلم (المدرس)، حين يعمل مع أحد المتعلمين بغية استيعاب مادة دراسية ما، فإنه يوجهه نحو نتيجة كافة الموجودين في الصف (الفصل) . وعلى العكس، عندما يعمل مع الصف، أي بصورةٍ جبهية، فإنه يؤثر في كلّ متعلم . ولهذا يجوز الاعتقاد بأن خصوصية المعاشرة التربوية، إذ تظهر بمجموعة الخصائص المذكورة، تنعكس في الاقتران العضوي لعناصر المعاشرة الموجهة شخصياً واجتماعياً ومادياً- دراسياً . وأثناء ذلك لا تعدّ المعاشرة التربوية التي تشمل جميع العناصر المذكورة تكويناً إضافياً أو زائداً- إنها تحمل صفة جديدة مبدئياً .

خصوصية المعاشرة التربوية

وتتعلق الصفة الثانية للمعاشرة التربوية في المقام الأول بوظيفتها التعليمية التي تتضمن الوظيفة التربوية باعتبار أن عملية التكوين تحمل، كما سبقت الإشارة، طابعاً تربوياً وتطويرياً . ويجد أ . أ . برودني أن الوظيفة التعليمية للمعاشرة قد ترتبط على الصعيد العام بالنقل . وهذه الوظيفة كمظهر للنقل الذي يخص كافة أشكال تدريب الإنسان (في اللعب، وخلال التفاعل الحياتي اليومي مع الآخرين) تتم من خلال العملية المنظمة بشكل خاص لأيٍّ من مستويات النظام التكويني- قبل المدرسي، المدرسي، العالي . ومع أن الوظيفة التعليمية للمعاشرة التربوية تعدّ رئيسيةً، إلا أنها غير ضاغطة : إنها الجزء العضوي للتفاعل متعدد الموضوعات بين المعلم والتلاميذ، والتلاميذ بعضهم مع بعض . ويشير أ . أ . بردوني إلى أن « . . . معاشرة المعلم مع التلاميذ هي معاشرة أداتية، لأنها ترمي إلى تنظيم الأفعال

المشتركة في العملية الدراسية. ومن الطبيعي أن المعاشرة أثناء ذلك تؤدي وظيفة النقل. بيد أنه ليس أقلّ منطقية أن المعاشرة مع الدارسين هي، بالنسبة للمربي الحالي، تعبير ذاتي على الدوام. . . » [33، ص34-35].

وتعكس المعاشرة التربوية في الوقت ذاته خصوصية طابع التفاعل بين الناس الذي يصفه مخطط إ. أ. كليموف «الإنسان- الإنسان». ويحدد هذا المخطط أيّ تفاعل مهني بين المعلم والتلاميذ، وبين العاملين في الخدمات العامة والزبائن، والطبيب والمرضى، والطبيب النفسي والعملاء. . إلخ. وتحمل المعاشرة التربوية خصائص متشابهة مع جميع أنواع التفاعلات المذكورة آنفاً، إلا أنها أقرب ما تكون إلى معاشرة الطبيب النفسي والزبائن « . . . في واقع الحال، وأياً كانت المادة التي يدرسها المعلم، فإن ما ينقله إلى التلميذ هو في المقام الأول القناعة بقوة العقل البشري، والنزوع الشديد إلى المعرفة، ومحبة الحقيقية، واستهداف العمل المتفاني المفيد اجتماعياً. . . وعندما يكون المعلم قادراً في ذات الوقت على أن يبدي ثقافة تهذيبية رفيعة في العلاقات بين الأشخاص، وعدالة مقترنة بلباقة لا تشوبها شائبة، وحماسة مرتبطة بتواضع نبيل، عندها يتشكل الجيل الناشئ، بمحاكاته مثل هذا المربي عن غير قصدمنسجماً روحياً، وقادراً على حلّ النزاعات بين الناس التي كثيراً ما تشهدها ساحة الحياة حلاً إنسانياً. . . » [68، ص4].

إن وظيفة تسهيل وتيسير المعاشرة التي تعدّعامه أيضاً بالنسبة لهذه الأنواع من التفاعل والتي أشار إليها كارل روجرز ليست أقل أهمية. فهذه الوظيفة هامة إلى حد ما مما حمل روجَرز على أن يطلق على المعلم أنه في المقام الأول ميّسر المعاشرة. وهذا يعني أن المعلم يساعد التلميذ على التعبير عن ذاته، والتعبير عما هو إيجابي فيه. فاهتمام المربي بنجاح التلميذ، وجو المعاشرة الحميمي الذي يحافظ على الاتصال يسهلان التفاعل التربوي، ويساعدان التلميذ على تحقيق ذاته، كما يساعدان على تطويره اللاحق.

وعلى هذا النحو فإننا، و نحن نتحدث عن المعاشرة التربوية، نشير إلى وجود الوظيفة التسهيلية إلى جانب الوظيفة التعليمية والتربوية فيها.

وحدات المعاشرة التربويّة

عند تحليل المعاشرة التربوية لابدّ من تعيين حدود مفهومي الوحدة التربوية والوحدة الاتصالية للمعاشرة. ومع عدم إمكانية نقضهما، فإنهما ظاهرتان مختلفتان: تتحقق الأولى بوساطة الثاني، «إن مواءمة المهمة الاتصالية مع مهمة طريقة التأثير التربوية المختارة هو شرط لا غنى عنه من أجل إنتاجية عملية المعاشرة والتأثير التربوي على وجه العموم» [82، ص22]. وترتبط المهمة التربوية باستيعاب المتعلمين لمادة دراسية محددة (توضيح هذه المادة وتفسيرها وتنظيمها، تنظيم اكتساب أساليب الأفعال التعميمية.. إلخ)، في حين أن المهمة الاتصالية- الإجابة على سؤال حول كيف وما هي وسائل التأثير في المتعلمين- يمكن أداؤها بصورة أكثر فعالية. وهنا يبرز سؤال حول الأفعال الكلامية التي تنجز مهمة اتصالية معينة في شتى شروط المعاشرة التربوية التي ينتمي إليها طابع الموقف التربوي وفعل الاتصال.

وينظر إلى الموقف التربوي في سياق وحدة تعريف العملية الدراسية- الدرس، الحصة الدراسية، وهذه العملية تتميز بالهدف والمهمات ومراحل الدرس ومضمونه، وبطابع تفاعل ذوات النشاط التربوي- الدراسي المشترك.. إلخ. وتبعاً للأساس فإن بالإمكان تصنيف المواقف التربوية على أنحاء مختلفة. وحسب شكل العلاقة يمكن للموقف التربوي أن يكون عملياً (شخصياً)، ورسمياً (غير رسمي) وشكلياً (غير شكلي). وحسب مراحل الدرس (الحصة الدراسية) وأجزائه يمكن أن يكون هذا الموقف حالة من التعرف على المادة الدراسية (التوجه فيها، التفهم، الاستيضاح.. إلخ)، أو التدريب (اكتساب أساليب الفعل التعميمية)، أو رقابة وتقويم أساليب الفعل، أو رقابة وتقويم المعارف المستوعبة. وحسب دينامية التعاون

يمكن أن تحدّد مواقف الدخول والعمل مع الشركاء والخروج من التعاون وإتمامه. وحسب طابع التفاعل الدراسي يمكن أن يكون حالات التعاون، والمنافسة، والنزاع، والمواجهة (confrontation). وحسب طابع المسائل الدراسية المحلولة يمكن أن يكون الموقف التربوي حيادياً أو إشكالياً.

ووفق المعيار الشكلي لتوضع المشاركين في التفاعل الدراسي يعرّف الموقف التربوي بأنه حالة من حالات المعاشرة الوديّة (على مسافة 15-45 سم)، والمعاشرة الشخصية (75سم)، والمعاشرة الاجتماعية (حوالي المترين)، والمعاشرة العامة (3-7 أمتار). والواضح أن بالإمكان اختيار أسس أخرى أكثر خصوصية للتفريق بين مواقف المعاشرة التربوية. فالموقف التربوي لمعاشرة المعلم في الصف الأول، وفي الدرس الأول (1 أيلول - سبتمبر)، أي موقف «البداية»، مثلاً، يمكن تحديده على أنه: موقف غير شكلي، وحالة من التوجه العام في الحياة، وفي الشروط المدرسية، والدخول في تفاعل، وموقف تعاوني، حيادي، وحالة من المعاشرة الشخصية والاجتماعية، والتعرف الشخصي.

ويتحقق كل موقف بأفعال اتصالية معينّة، وعلى هيئة مسائل اتصالية، وبمساعدة أفعال كلامية محددة. ويمكن أن نشير إلى هنا إلى أن في المعاشرة بعامة، والمعاشرة التربوية بخاصة تبرز وحدات وظيفية وبنيوية، تتبدى الأفعال الاتصالية والمسائل الاتصالية بمنزلتها.

ويتمّ تناول الوحدة البنيوية للمعاشرة من جانب المؤلفين بأشكال متفاوتة. فهذه أ. ك. ماركوفا تعتبر أن فعل بناء القول أو التعبير هو الوحدة البنيوية لنشاط المعاشرة. غير أن في هذه الوحدة لا يؤخذ بالحسبان سوى المتحدث ولا يدرج فعل المستمع (المستمعين) في المسار العام للمعاشرة. وبوسعنا الاعتقاد بأن هذا التناقض يزول إذا كان الفعل الاتصالي بصفته الوحدة الأدنى التي لا تقبل التجزئة وحدة بنيوية للمعاشرة باعتبارها شكلاً من أشكال التفاعل ذي الطرفين. ومع هذا

فإن «. . . الكلام يدور ليس على الفعل وحسب، وعلى مجرد تأثير إحدى الذوات على الذات الأخرى (مع عدم استثناء هذه اللحظة)، وإنما على التفاعل بالتحديد» [121، ص249].

والحقيقة أن الطابع الفعال ذا الطرفين المرافق لهذا التفاعل غالباً ما لا يكون سوى مسلمة نظرية معلنة من مسلمات نظرية الاتصال. وإن جميع مخططات المعاشرة تنحصر عملياً في مخطط «المتحدث (الشريك الأول)- المستمع (الشريك الثاني)» (م$_1$ ← س$_2$)، أي في مخطط الفعل الاتصالي أحادي الاتجاه وأحادي الطرف الذي يمكن تناوله كجزء من فعل المعاشرة ذي الطرفين وحسب. ولئن تصورنا المعاشرة في الواقع كعملية تبادل للأفكار، وكمنظومة من «الأفعال المترافقة»، فإن مخططها يجب أن يبدو على نحو ، حيث ينظر إلى التفاهم الذي يعتبر وظيفة (م$_1$ ← س$_2$)و ( )باعتباره شرطاً للمعاشرة. ولعلّ أول من عبر عن هذه الموضوعة هو م. م. باختين الذي عرف الحوار كوحدةٍ واقعيةٍ للكلام.

وعندما نتحدث لاحقا عن المعاشرة، ولا سيما المعاشرة التربوية، فإننا سوف نعني تجسيدها المشخص في الوحدة البنيوية، أي فعل الاتصال: المتحدث (المعلم، المدرس) أو (التلميذ، الطالب)- المستمع (التلميذ، الطالب) أو (المعلم، المدرس). ومن المهم أن نشير إلى أننا، إذ نعرف بنية الفعل الاتصالي، إنما نثبت بصورة واعية فقط ذوات التفاعل الحيوي، مع أن من المعروف أن ما يندرج في هذه البنية هو من 3-4 (ن. س. تروبيتسكي، أ. غاردينر) حتى 6-7 عناصر (ب. أ. ياكوبسون، ف. أ. أرتيموف وغيرهما). وللمثال فقد ميز ب. أ. ياكوبسون ستة عناصر (أو عوامل) تعرّف الفعل الكلامي: المرسل (المتحدث)، والمستقبل (المستمع)، والشيفرة (اللغة)، والتبليغ، وقرينة الكلام، والتماس أو الاحتكاك.

ويربط المؤلف العنصر الأخير بالوظيفة الحوارية للغة، والأحرى أن ينظر إليه كعامل ما بعد النفاذ أكثر منه كعنصر من عناصر الاتصال.

وإلى جانب كتل المخطط الاتصالي المعروفة من قبل، من مثل مصدر المعلومات (المتحدث)، والتبليغ المرسل، والمستقبل (المستمع)، وقناة الارتباط، والتبليغ المتلقى، تبرز في نظرية الكلام الاتصالية التي اقترحها ف. أ. أرتيموف كتلة جديدة هي التصرف الكلامي. ونشير إلى أنه في الحالتين: الأولى (ب. أ. ياكوبسون) والثانية (ف. أ. أرتيموف) تبحث المعاشرة انطلاقاً من المدخل المعلوماتي- الاتصالي.

مستويات بنية المعاشرة

لقد تمت متابعة الصلة بين مختلف جوانب (وظائف) المعاشرة وديناميتها على نحو أكثر وضوحاً في مخطط المعاشرة متعدد المستويات الذي اقترحه يا. يانوشيك (1981م). ويمثل الاتصال في المستوى الأول من هذا المخطط قبل كل شيء نقل وتلقي المعلومات وتشفيرها وحل شيفرتها، مما يحقق تسوية الاختلافات القائمة في التبليغ الأولي للأفراد الذين يباشرون الاتصال. ولكنّ الاتصال على هذا المستوى لا يقتصر على نقل المعلومات وتلقيها فقط. فهو يتضمن بصورةٍ مستترةٍ العلاقة المتبادلة بين المشاركين. فمن جهة المتحدث يحدث توقّع لكيفيةِ إدراك المستمع للمعلومات المنقولة إليه. ويقوم المستمع بدوره بإعادة بناء قرينة المعلومات التي يتلقاها: مقصد المتحدث وتجربته ومعارفه.. إلخ. وليس ثمة من صلة مباشرة بالنشاط المشترك في هذا المستوى.

ويكتسب الاتصال طابعاً تبادلياً واضحاً على المستوى الثاني، حيث يعتبر نقلاً وتلقياً متبادلين للمعاني من قبل المشاركين ويرتبط الاتصال على هذا المستوى ارتباطاً غير مباشر بالنشاط المشترك للمشاركين لحل المسألة العامة التي تفضي إلى بعضٍ من التفريق بين الوظائف ليس من خلال النشاط فقط، بل ومن خلال

الاتصال المرتبط به. وفي هذه الحالة يمكن للأخير أن يتخذ طابع الإبلاغ والسؤال والتعليم والتلقين والأمر.. إلخ، بضمانة توافق العمل المشترك. وإن تبادل المعارف والآراء والحلول التي يوجَّه هذا الاتصال نحوها يخضع هنا لأداء المهمة المشتركة- الحصول على المعلومات اللازمة، واستيعاب المادة الدراسية، واكتشاف المعارف الجديدة، ونقل الأوامر.. إلخ.

ويتراءى على المستوى الثالث بكل الوضوح أنّ الأكثر أهمية بالنسبة للاتصال هو بالتحديد: النزعة إلى فهم وضعية وآراء المشاركين بعضهم البعض، والإصغاء إلى رأي الآخرين حتى ولو أنهم لا يتفقون معه.. إلخ. وفي هذه الحالة يوجّه الاتصال نحو تكوين تقدير عام للنتائج التي أحرزت، وتشكيل إسهامات بعض المشاركين. وقد يواجه المسعى نحو التقدير العام عائقاً يكمن في تباين القيم الأساسية التي يباشر بها بعض المشاركين الاتصال. ويرتبط هذا المستوى من الاتصال بالطابع الجماعي للعلاقات المتبادلة [240، ص169-170].

وتعتبر مهمة الاتصال التي تؤدي وظيفة ضمن الفعل الاتصالي الوحدة الوظيفية للمعاشرة. وحسب ف. أ. كان- كاليك فإن نقاط الانطلاق لدى بناء مهمة الاتصال هي: المسألة التربوية، والمستوى القائم للمعاشرة التربوية بين المعلم والصف، ومراعاة الخصائص الفردية للمتعلمين، ومراعاة الخصائص الفردية الذاتية، ومناهج العمل.

إن مهمّة المعاشرة (أو المهمة الاتصالية)- حسب تعربف م. إ. ليسينا- هي ذلك الهدف الذي توجه الأفعال المتنوعة التي تتم من خلال المعاشرة نحو تحقيقه في ظل شروط معينة. وما يحدد مهمة المعاشرة هي الشروط الداخلية والخارجية (مستوى تطور الحاجة إلى المعاشرة، الخبرة السابقة في التفاعل مع الناس، وضعية التفاعل، طابع تأثير الشريك القريب في الزمان). والمهمة، بدورها، تحدد طابع فعل المعاشرة [117، 118] وإننا نميز خصائص مسألة الاتصال باعتبارها وحدة

وظيفية للمعاشرة. أولاً- تبعاً لما تقوله م. إ. ليسينا، فإن هذه المهمة تقوم بدور الدافع إلى الفعل الاستجابي الكلامي أو غير الكلامي. ثانياً- إن مسألة الاتصال هي وحدة استقبال- منتجة، أي أنها تتضمن النشاط الكلامي (الأفعال) للمتحدث والمستمع على حدّ سواء.

ومن موقع المتحدث (من موقع المعلم، مثلاً،) يمكن تمييز المجموعات التالية من المسائل الاتصالية: 1) نقل (تبليغ) المعلومات، 2) استدعاء المعلومات والاستفسار عنها، 3) الحفز على الفعل (الشفهي أو غير الشفهي)، 4) التعبير عن الموقف إزاء الفعل الشفهي أو غير الشفهي للشريك في المعاشرة التربوية (التلميذ، في الحالة الراهنة). وتحل مسائل الاتصال لكلّ من هذه المجموعات بوساطة العديد من الأفعال الكلامية.

وفي عدد كبير من الأعمال (أ. ف. بيلسكي، ف. أ. أرتيموف، ل. د. ريفتوفا، ف. إ. كادرمتسيف وغيرهم) جرت محاولات تصنيف كافة الأفعال الكلامية المتنوعة (المسائل الكلامية) «التبليغ» و «الحفز». ولما كانت هذه الدراسات موجهة في الأساس نحو دراسة الشكل التنغيمي في التعبير عن المسائل الاتصالية، فإن مسمياتها تعكس أربعة أنماط اتصالية (تنغيمية): الرواية، والسؤال، والحفز، والهتاف (ف. أ. أرتيموف). وهكذا فإن مهمة المتحدث الاتصالية العامة «التبليغ» تحدد باعتبارها رواية يمثلها أحد عشر صنفاً على أقل تقدير: الرواية بالتحديد، التبليغ، التسمية، الإعلان، التعداد، الملاحظة، الإجابة، الرسالة، التقرير، القصة، الحكاية. ويعدّ طيف الفعل الكلامي- الحفز أكثر اتساعاً. وحسب معطيات أ. فز. بيلسكي و ف. أ. أرتيموف يدخل فيه ليس أقل من ستة عشر صنفاً نعددها وفق تناقص قوتها: الأمر، الفرض، الطلب، التوجيه، الإنذار، التهديد، المنع، الاستدعاء، التحذير، النداء، النصيحة، الرغبة، الدعوة، الرجاء، الموعظة، الدعاء (15، ص265-270).

ولقد ميز الباحثون المهمات (الأفعال) الاتصالية للمتحدث (التبليغ، الإقناع، الخفر، الايحاء، الاستحسان، الايضاح، الدحض، البرهان، السؤال. . . إلخ) التي تحمل عبئاً وظيفياً كبيراً في المعاشرة التربوية. وتظهر استبانة معلمي مختلف مدارس موسكو أنه غالباً ما تصادف في المعاشرة التربوية تلك المهمات الاتصالية، كالبرهان والسرد والايضاح. فعلى سؤال الاستبانة: «ما هو أسهل ما تفعلونه في الصف؟» أجاب أكثر من 50٪ من المعلمين: «الايضاح»، «السرد»، «الاقناع». وفي الوقت ذاته أجاب على سؤال: «ماذا يتوجب عليكم فعله في الغالب داخل الصف؟» حوالي 50٪ من المعلمين «البرهان»، الأمر الذي لم يشر إليه من قبلهم كمهمة سهلة. وتبين أن 66,7٪ من المعلمين المستجوبين يقومون بمهمة الاقناع الاتصالية بصورة أكثر نجاحاً عندما يعارضونهم، وليس حينما يتفقون معهم. وأن 80 ٪من المعلمين يؤثرون القيام بمهمة الاتصال من خلال المعاشرة مع الصف، وليس مع تلميذ بمفرده (ل. أ. خارايفا، ت. س. بوتيلوفسكايا). وبكلمات أخرى فإن المعاشرة الموجهة اجتماعياً هي بالنسبة للمعلمين أفضل من المعاشرة الموجهة شخصياً.

ولعلّ بالإمكان تفسير صعوبة حل مسألة البرهنة بأنّ هذه المسألة المعقدة بتركيبها (ب. ب. بلونسكي) كقاعدة عامة لا تدرس في المدرسة. وتظهر نتائج دراسة مهمات الوصف والايضاح والبرهان والاقناع الاتصالية (ت. س. بوتيلوفسكايا) بصورة يقينية أن التمييز الدقيق لأساليب القيام بتلك المهمات، كالوصف والايضاح والبرهان والاقناع لا تتشكل بصورة تلقائية إلا في العمر الطلابي، وأن القيام بمهمة البرهان لا تتشكل أثناء ذلك. وهذا ما يدلل على أن المهمات الاتصالية والأفعال التي تؤديها ينبغي أن تكون موضوعاً للاستيعاب الخاص من قبل الطلاب – مربي المستقبل. وفي دراسة أ. ك. ماركوفا [125] التي تتناول فيها المعاشرة كوسيلةٍ وهدفٍ للتعليم، فإن استيعابها يمرّ بأربع مراحل،

تكتسي الأوليتان منها أهمية خاصة. فالمرحلة الأولى تكمن في تعليم الدارس التعبير عن فكرته بصورةٍ واضحةٍ ودقيقةٍ. وفي المرحلة الثانية يتعيّن على الدارس التأثير على شريكه في المعاشرة، بما في ذلك القدرة على البرهان والتدليل. وبكلمات أخرى فإن على الدارس في هاتين المرحلتين أن يتعلم القيام بمهمةٍ اتصاليةٍ محددةٍ. ويوجه الاهتمام أثناء ذلك نحو ضرورة تحديد ومراعاة تدرج حل المسائل وتسلسلها [125، ص192].

لقد درست المهمات الاتصالية للمتحدث أكثر مما درست المهمات الاتصالية للمستمع. ومن موقع المستمع ميز الباحثون ضمن شروط المعاشرة التربوية المهمات الاتصالية التالية: «فهم»، «حفظ»، «ذاكر»، «استوعب»، «استنتج»، «أجاب»، «دحض»، «برهن». ومن الجلي أن هذه المهمات غير متجانسة، فمنها المعقد «برهن»، ومنها السهل «حفظ». وكل واحدة منها مرتبطة بواحدة من الحالات الثلاث للمستمع: المعرفية، أو الذاكروية، أو الاتصالية. ولعل "الحالة الاتصالية- تلقى الخبر، ونقل إلى الآخر»- هي التي تضمن الاحتفاظ بالمادة المستقبلة إلى الحد الأقصى في جميع المجموعات العمرية (ت. أ. ستيجكو). وهذا ما يتوجب على المعلم أخذه بالاعتبار عند تنظيم المعاشرة والتعليم، وصياغة التعليمات والمهمات الكلامية الدراسية من قبله. وهكذا فالمهمة الاتصالية بوصفها وحدة وظيفية للفعل الاتصالي الذي يتبدى كوحدةٍ بنيوية للمعاشرة تعالج بصفتها وحدة للمعاشرة ذات طرفين تتحقق من جانب المتحدث والمستمع سواء بسواء.

ويبين تحليل معطيات ملاحظات دروس اللغة الروسية والأدب وعلم الأحياء والكيمياء واللغة الأجنبية والتاريخ والجغرافيا أن المعلم، حين يتعاشر مع الدارسين، ويحل المسائل الاتصالية المختلفة الطابع، يؤدي في الوقت ذاته مختلف الوظائف التربوية بمساعدة هذه المسائل. وقد ميّز الباحثون مجموعات أربعاً من الوظائف (مع تفصيلها داخل المجموعات): 1) التنبيهية، 2) الاستجابية التي تتضمن :

أ) التقويمية، ب) التصحيحية، 3) الرقابية، 4) التنظيمية التي تشمل الوظائف: أ) التي توجه انتباه الدارس نحو الإدراك والحفظ و، الاسترجاع، ب) التي تكفل استعداد الدارس للعمل المقبل مع النص واللوحة والفيلم.. إلخ، جـ) التي تشير إلى تسلسل أداء المهمات والتعليمات ونوعيته، د) التي تنظم العمل الجماعي والزوجي والفردي خلال الدرس، هـ) التي تنظم ترتيب الدارس وانضباطه أثناء الدرس (س. يا. روماشينا).

وإن أكثر المسائل الاتصالية التي يستخدمها المعلمون (في دروس اللغة الأجنبية، مثلاً،) (السؤال، الحفز، الايضاح، السرد، الإبلاغ، الاستحسان، الاستهجان) تؤدي في الأساس الوظيفية التنظيمية والوظيفية التنبيهية. ولعل أقلها ظهوراً في العملية الدراسية هي أفعال المعلم التقويمية، ولا سيما الاستحسانية منها. وطبيعي أن تفقر هذه الحالة المعاشرةَ التربوية بحرمانها واحدة من اللحظات الأساسية التي تؤثر إيجابياً في استيعاب المادة الدراسية، ونعني التعزيز الايجابي.

وفي الوقت ذاته فإن القدرة على حل المسائل الاتصالية لا تتشكل على نحو موجّهٍ وغائي حتى لدى طلاب المعاهد التربوية العليا- معلمي المستقبل. وما يدلل على ذلك هو أن في بنية الكتب المدرسية يوجد حوالي 70٪ من التمارين موجهة نحو تشكيل القدرات الاتصالية لدى الطلاب، علاوة على أن أكثر من نصف هذه التمارين يضمن تطور القدرة على التبليغ. ولا يوجد سوى 1,2٪ من التمارين مخصصة لتطوير القدرات التنظيمية، وحوالي 3,5٪ مخصصة لتطوير القدرات الاتصالية- الانفعالية التي تحدد أسلوب المعاشرة (ل. ن. نيكيبيلوفا).

ومن الأهمية بمكان دراسة أسلوب المعاشرة ذاته الذي يستدعيه طابع التعاون الدراسي الذي تطرح وتحل فيه المشكلة والمسألة الذهنية بالاشتراك مع المعلم. «يعبّر أسلوب المعاشرة عن: أ) خصائص الإمكانيات الاتصالية للمعلم، ب) طابع العلاقات المتبادلةالذي تكون بين المربي والتلاميذ، جـ) الفردية الابداعية للمربي،

د) خصائص جماعة التلاميذ» [82، ص97]. وأسلوب المعاشرة هو شكل ثابت من أشكال أساليب ووسائل تفاعل الناس بعضهم مع بعض، أي التفاعل التربوي في هذه الحالة. ومما تجدر ملاحظته هو أن أسلوب معاشرة المدرس (المعلم) ذاته ينبغي أن يتميز بـ: «1) الاهتمام الزائد بالعملية الذهنية لدى التلميذ (التلاميذ)، حيث أن الحركة الضئيلة للفكر تتطلب المساندة الفورية بالاستحسان، ولا يتطلب الأمر أحياناً سوى إشارة توحي بأن الفكرة قد تمت ملاحظتها، 2) وجود معرفة الغير- قدرة المعلم على وضع نفسه في مكان التلميذ، وفهم أهداف نشاطه ودوافعه، مما يسمح بالتنبؤ إلى درجة محددة بنشاط التلميذ وتوجيهه مسبقاً وليس «post Factum»، 3) حسن النية وموقع اهتمام الزميل (الصديق) القديم بنجاح التلميذ، 4)الانعكاسية- التحليل الصارم والمستمر لنشاطه كمربٍ يوجه النشاط المعرفي للتلاميذ، وإدخال التعديلات إلى العملية الدراسية بالسرعة القصوى» [186، ص61].

ويسمح التعرّف على مؤشرات أسلوب المعاشرة الذي يناسب النزعات التقدمية في التعليم برؤية تشابهها مع تلك الصفات التي يجب، كما بيّنا من قبل، أن يتمتع بها المعلم الذي ينظم التعليم على أساس مدخل النشاط. والمهم هنا أيضاً أنه للمرة الأولى يكشف النقاب في دراسة ل. ف. بوتليايڤا عن تلك الاستجابات السلوكية الاستجابية عند التلاميذ التي يستدعيها أسلوب معاشرة المعلم الذي تناولناه آنفاً. فالثقة والحرية والانعتاق وغياب الخوف والعلاقة السارة بالمعلم وبالتعلم، والسعي إلى بلوغ درجةٍ طيبةٍ من التفاهم داخل المجموعة، إن هي إلا نتيجة الأسلوب السليم في المعاشرة الذي اختاره المعلّم. وغياب هذا الأسلوب، والصراخ والتهكم وعلاقة الاستخفاف بالتلميذ التي تظهر في أسلوب سلوك المعلم ومعاشرته تفضي إلى اللاشيء في نظام التعليم مهما كان غنياً بمحتواه، ومنظماً بطرائقه تنظيماً صحيحاً. ويمكّن تحليل المعاشرة الذي عرضناه من الحديث عن:

- المعاشرة التربوية بوصفها شكلاً من أشكال التفاعل والتعاون الدراسيين بين المربي (المدرس) والتلاميذ (الطلاب).

- تمثل ثلاثة جوانب للمعاشرة في آن واحد: الاتصالي، والتفاعلي المتبادل، الإدراك.

- تعبير أشدّ وضوحاً للمستويين الثاني والثالث من مستويات الاتصال في المعاشرة التربوية.

- تمثيل واسع في المعاشرة التربوية للوسائل التصويرية والحركية والرمزية إلى جانب الوسائل الشفهية وسواها من الوسائل.

ونشير مرة أخرى إلى أن التحليل السيكولوجي للتعاون والمعاشرة الدراسيين باعتبارهما تفاعلاً متعدد المستويات بين المدرس والطالب (المجموعة الطلابية الدراسية) يشتمل على دراسة كلّ من هذين الجانبين كذاتين للنشاط الدراسي ولما يميزهما. ولعلّ أول ما يميزهما هو التوجه الغائي للنشاط وفعاليته ودافعيته، مع أن أهداف نشاط كل منهما ودوافعه مختلفة. وترتبط الخاصية الثانية بالمواقع اللعبية لكلّ من ذاتي التعاون والمعاشرة: أحد الموقعين يكشف عن دور المعلم والمدرس والمربي والمرشد، والثاني عن دور التلميذ والطالب. ومن المهم أن نشير إلى تكامل هذين الدورين وارتباطهما المتبادل. والأمر الثالث الذي يحدّد الذاتين كلتيهما هو تعلق النشاط الدراسي والتربوي بخصائصهما النفسية- الفردية من جهة، وبتلك العلاقات التي تقيمها كل منهما داخل الجماعة التدريسية أو الطلابية من جهة ثانية.

* * *

تعتبر المعاشرة ظاهرة متعددة الأطراف والوظائف، ويحدد طابعها التفاعل ذاته. وعلى أساس تحليل المداخل المختلفة إلى دراسة المعاشرة يبدو أن أكثرها مواءمةً هو مدخل النشاط والأسلوب الديمقراطي والصداقي في المعاشرة.

الفصل الرابع

«العوائق» في المعاشرة والتفاعل التربويين والنشاط التربوي - الدراسي

1 - تعريف ووصف عام المعاشرة الصّعبة

الوصف العام للصعوبات في المعاشرة

تعتبر مشكلة صعوبات أو «عوائق» المعاشرة التي يصادفها الإنسان أثناء النشاط والمعاشرة إحدى مشكلات علم النفس التربوي وعلم نفس المعاشرة المعقدة والمهمة تربوياً. وعلى الرغم من أن ظاهرة صعوبات فهم وتفسير القول (النص) وما ينجم عنها أثناء الحوارات والمعاشرة الجماعية تناقش في علم البلاغة منذ القدم كما في التفسير الذي ذكرناه لشيشرون، مثلاً، وتدرس هذه المشكلة بصفتها موضوعاً لدراسة خاصة في سياق النظرية المعلوماتية -الاتصالية، والنظرية النفسية - الاجتماعية وعلم النفس المعرفي منذ أواسط القرن العشرين (د. كاتس، ل. لي، غ. لاسفيل، م. أندرسون، إ. س. كوزمين، ب. د. باريغين، ب. ف. لوموف، يا. ل. كولومينسكي، إ. أ. كليموف وآخرون).

وفي النشاط التربوي تدرس الصعوبات في مجرى التفاعل بين المعلم (المدرس) والتلاميذ (الطلاب) وبين التلاميذ (الطلاب) داخل الصف (المجموعة) بوتيرة سريعة إلى حد كان بهدف تعيين العوامل التي تؤثر فيها، والتي تستدعي

أسبابها. كما تدرس أهمية هذه الصعوبات على صعيد النشاط الدراسي (ن. ف. كوزمينا، أ. أ. ليونتيف، أ. ك. ماركوفا، ف. أ. كان-كاليك، إ. ف. تسوكانوفا، ف. ف. ريجوف، ل. أ. بوفارنيتسينا وغيرهم). ونشير إلى أن «صعوبة» و«عائق» المعاشرة تشكيل ذاتي، ومعاناة الذات بعض الصعوبة في الموقف المتناقض وغير المألوف وغير المعياري. ولذا فإن ما يثير صعوبة لدى شخص ما يمكن أن لا يلاحظه شخص آخر.

تعريف الصعوبة

الصعوبة في المعاشرة (في النشاط) هي حالة «الارتباك» التي يعانيها الإنسان بصورة ذاتية في تحقيق المعاشرة التي يتنبؤ بها (المخططة) نتيجة النفور من شريك المعاشرة وأفعاله، وعدم فهم النص (التبليغ)، وعدم فهم الشريك وتغير الموقف الاتصالي، والحالة النفسية الخاصة.. إلخ. وتتجلى الصعوبات في صورة توقف وانقطاع النشاط والمعاشرة وعدم إمكانية استمرارها (أ. ك. ماركوفا). ومع مراعاة ما ينشأ في مجرى النشاط من صعوبة وإدراكها وجعلها موضوعية هي أحد شروط ظهور الموقف الإشكالي الذي يعد مقدمة وأساساً لظهور الفكر وحركته (س. ل. روبنشتين). وهو ما يمكن أن ينظر إليه في النشاط التربوي كعامل تفعيل النشاط الذهني عند الإنسان وتنبيهه لإيجاد وسائل وأساليب جديدة للخروج من الموقف «الحرج» الناشئ. وهكذا تبرز وظيفتان للصعوبة خلال المعاشرة التربوية: وظيفة إيجابية وأخرى سلبية.

وظائف الصعوبة

تحمل الوظيفة الإيجابية للصعوبة، حسب أ. ك. ماركوفا، «... أهميتين: أ) أهمية كشفية (جذب اهتمام المعلم؛ فالمعلم النبيه تشير أخطاء تلاميذه إلى صعوباته)، أهمية تنبيهية، تعبوية (تفعيل نشاط المعلم أثناء تحليل الصعوبات وتجاوزها، اكتساب الخبرة» [129، ص84]. وما يميز في هذا الشأن هو ازدواجية

موقع المعلمين فيما يتعلق بالخطأ كنتيجة للحل غير الملائم للمسألة التربوية أو الاتصالية المعقدة. فالبعض يعتبر الأخطاء في هذا النشاط غير مسموحٍ بها، بينما ينظر آخرون إليها كعنصرٍ ضروري لا مناص منه.

وتثبت أ.ك. ماركوفا في الوقت ذاته الوظيفة السلبية للصعوبة والتي تحمل أهميتين: «أ) أهمية معيقة، كافة (في حال غياب الشروط لتجاوز الصعوبات أو وجود عدم الرضا عن الذات، كالتقويم الذاتي المنخفض، مثلاً،)، ب) أهمية هدّامة، مدمّرة (تؤدي الصعوبات إلى توقيف النشاط وتفكيكه، والرغبة في ترك المدرسة أو المهنة)» [129، ص84].

وعادة لا يثبت المرء في النشاط أو المعاشرة سوى ما يعيق الإنجاز العادي اللاحق لهاتين العمليتين، في حين أن من المهم بالنسبة للمعلم أن يعرف الصعوبات التي يتجاوزها من غير أن يدركها على الدوام بصفتها صعوبات. هذا وإن الصعوبات والعراقيل في النشاط المشترك وفي المعاشرة التي تدرك من قبل ذواتهما كصعوبات وعوائق تتجلى، كما تدلل على ذلك نتائج الدراسات (إ. ف. تسوكانوفا)، في السلوك «غير الموائم» لوضعية المعاشرة وطابع النشاط، وفي خصائص إقامة الاتصال والحفاظ عليه، وفي مستوى الراحة النفسية للناس المتعاشرين ومزاجهم الانفعالي. ويمكن أن تظهر الصعوبات على صعيدٍ واحدٍ من هذه الأصعدة، ولكنها غالباً ما تظهر على عددٍ في وقتٍ واحدٍ.

2 -المجالات الأساسية للصعوبة في التفاعل التربوي

الوصف العام لمجالات الصعوبة

ينظر إلى صعوبات أو «عوائق» المعاشرة في الوقت الراهن من مواقع شتى تبعاً لأساس تحليلها والمدخل إليها. ففي إطار التفسير النفسي العام تصنف إلى معنوية ومعرفية وتكتيكية. وفي المدخل النشاطي تبرز الصعوبات الدافعية

والعملياتية المرتبطة بجانبين أساسيين من جوانب المعاشرة: الجانب الاتصالي والجانب التفاعلي المتبادل. وهما يتجليان بدورهما في المجالات المعرفية والوجدانية والسلوكية (ل. أ. بوفارنيتسينا).

وفي الوقت ذاته يمكن أن تكون صعوبات الإنسان أثناء المعاشرة مرتبطة ليس بطابع النشاط أو بالمجالات الانفعالية والمعرفية (الأسلوب المعرفي، مثلاً،) وغيرها من مجالات الشخصية الأخرى فحسب، بل بكونها نتيجة لتأثيرات أكثر عمقاً واتساعاً في نفس الوقت.

ولعل بالإمكان استخلاص المجالات الأساسية التالية لصعوبات الإنسان أثناء المعاشرة: المجال العرقي -الثقافي الاجتماعي، والمجال التمثيلي (الدوري) -الموقعي- الوضعي، والمجال النمائي، والمجال النفسي -الفردي، والمجال النشاطي، ومجال العلاقات القائمة بين الأشخاص. ومن الطبيعي أنها تتخفّى ويتفاعل بعضها مع بعض في منظومة واحدة كاملة «الإنسان»، على أنه وبهدف التحليل النظري يمكن تناول تأثير كل منها بصورةمنفصلة.

المجال العرقي-الثقافي الاجتماعي للصعوبات

ترتبط صعوبات هذا المجال بخصائص الوعي العرقي وبالقيم وأنماط السلوك وحالات وعي الإنسان التي تتجلى في المعاشرة ضمن شروط محددة من تطوره الثقافي والاجتماعي. وصعوبات المعاشرة التي تستدعيها خصائص ذواتها العرقية والثقافية الاجتماعية، كقاعدة عامة، تتخذ من قبل الناس على أنها بديهيات. وجلي في الوقت ذاته أن كل ذات نشاط وشريك في المعاشرة باعتباره حاملاً لذهنيّةٍ معينّةٍ، وكإنسان «صُبّ» تفكيره، حسب تعبير ل. ف. شيربا الدقيق في صورة اللغة الأم (وعبر عن هذه الفكرة و. هومبولد)، ويتفاعل مع غيره من الناس بما يتناسب مع القواعد والتقاليد وشكل العالم والإحساس المسالم الذي يخص الشعب الذي يعتبر ممثلاً له. وما هو مميز بما فيه الكفاية في هذا الصدد هو طابع معاشرة المربي

الروسي وعلاقته الرحيمة بالتلاميذ. وغالباً ما تثير هذه المعاشرة اعتراضهم، ولاسيما لدي المراهقين والتلاميذ الكبار الذين يشرعون في العقود الأخيرة بالتوجه نحو أسلوب في المعاشرة عملي أكثر، ومتماسك ومتحفظ بصورة أشد. وهنا تنشأ صعوبات قد تكون الثقافة الاجتماعية والعرقية للمربي الروسي نفسه أحد أسبابها.

ويظهر هذا المجال من الصعوبات في غالب الأحايين في غياب الفهم الكافي للقصد من المعاشرة ونغمتها وأسلوبها. وتستدعي خصائص المجال العرقي-الثقافي الاجتماعي أيضاً مجموعة كاملة من الصعوبات لدى مراعاة آداب المعاشرة. ففي الثقافة الروسية، مثلاً، حين يجيب التلميذ فإنه، كقاعدة عامة، ينظر إلى المعلم، في حين أن التلميذ في مجموعة كاملة من الشعوب التركية، كالياقوتيين، مثلاً، ينظر في عيني الكبير مباشرة. وهذا غير مقبول بالنسبة للمعلم- فهو تحدّ. ومثل هذا السلوك لا يجعل المعاشرة صعبة فقط، بل إنه قد يوقفها. وتلعب الوسائل غير الشفهية- حركات الوجه والايماءات والوضعية دوراً كبيراً في هذه الشرطية العرقية - الثقافية الاجتماعية، «فقراءتها» الصحيحة هي ضمانة تفاهم المتعاشرين وتفاعلهم الملائمين.

ويمكن تجاوز صعوبات المعاشرة المرتبطة بالمجال العرقي-الثقافي الاجتماعي إذا ما انعكست (أي تم وعيها وتقبلها) من قبل المربي، واستطاع أن يراقب معاشرته وينظمها ضمن أطر تلك العلاقات الاتفاقية التي يقتضيها نظام تكويني معين ومؤسسة تكوينية محددة.

المجال التمثيلي-الموقعي -الوضعي

يتوقف هذا المجال من الصعوبات في المعاشرة على جملة من الأسباب العميقة: التربية الأسرية، الموقع ضمن الوحدة الاجتماعية، خصائص الدور، وضع المؤسسة، نظام التكوين، المنطقة، المدينة.. إلخ. وتنشأ تلك الصعوبات في المعاشرة أكثر ما تنشأ في ظل شروط عدم تناسق الوضعيات والمواقع، وفي حالات

انتهاك حقوق الأدوار الاتفاقية وواجباتها. ففي المدرسة، مثلاً، يفرض حق المعلم في السؤال وفق العلاقات الاتفاقية وعلى التلميذ واجب الإجابة. وإذا ما طرح التلميذ سؤالاً يتعذر على المعلم الإجابة عليه، فإن باستخدامه حقه في السؤال يتمكن من أن يغيّر عنوان السؤال ويؤجل الإجابة عليه، أي أن يغير مسار المعاشرة. وتتجسد وحدة وضع المعلم كممثل للمدرسة والتكوين وموقعه المتمثل في نقل الخبرة الاجتماعية وتحويلها، ودوره كمطورٍ ومربٍ ومعلمٍ للذات، في نفوذه. ويجمع هذا النفوذ في ذاته مركبين اثنين كحد أدنى: نفوذ الشخصية ونفوذ الدور.

إن نفوذ المعلم الذي يتشكل منذ الجرس المدرسي الأول باعتباره حامل قيم لما هو جديد ومجهول وضروري للحياة اللاحقة، أي قيم التعلم هو أمر متعارف عليه. إلا أنه يكتسب في الغالب خصائص العصمة والمطلق مما يبعد التلميذ حتى عن محاولة الإفصاح عن رأيه ناهيك من الدفاع عنه، ويقتضي دور المربي في نفس الوقت خصائص شخصية، من مثل الأهلية والموضوعية، وكذا الرغبة في المساعدة. وإذا كانت حدود (عناصر) النفوذ هذه تتجلى في العملية الدراسية، فإن ذلك يكون نفوذاً حقيقياً. وقد يستدعي بعضاً من صعوبات المعاشرة لدى التلميذ، ولكن بفعل الحرج والضيق والجهل والوجل أمام معرفة المعلم والخبير. وإذا لم يتوج دور المعلم الصوري بمضمون قيم، ولم يكن بشخصيته ذا نفوذ، فإن المعاشرة ستكون صعبة، وتضحي حوارية أو اتفاقية على نحو خالص. وتنشأ حالة من رفض المعلم كشريك في المعاشرة، الأمر الذي يعد مقدمة لتكملة الأدوار الاتفاقية بعلاقاتٍ سلبيةٍ بين الأشخاص. وهنا يصبح تأثير القاعدة نافذاً: إذا كانت العلاقات الاتفاقية مصحوبة بعلاقاتٍ إيجابيةٍ بين الأشخاص، فإن فعالية النشاط تزداد، وإذا كانت العلاقات بين الأشخاص متوترة إلى حد التناقض، ورفض بعضهم بعضاً، فإن ذلك يهدم مدخرة أدوار العلاقات الاتفاقية، ويؤثر في النشاط بصورةٍ سلبيةٍ وفي الحالة الراهنة النشاط الدراسي والتربوي.

المجال النمائي للصعوبات

يمكن للخصائص النمائية لشركاء المعاشرة أيضاً أن تثير بعض المصاعب. فمن المعروف أن الطفل قبل المدرسة يفضل المعاشرة مع الراشدين، وحتى العمر المتوسط من مرحلة المراهقة يؤثر نصف الأطفال تقريباً المعاشرة مع الأتراب. وهذا التفضيل يظل مسيطراً لدى التلاميذ الكبار حتى نهاية المدرسة. وحينها يبدي حوالي ثلث الفتيان والفتيات تقريباً اهتماماً بمعاشرة الراشدين. وأكثر ما تنشأ الصعوبات في المعاشرة مع الراشدين، ومع المربي تبعاً لما يراه الدارس، وخاصة المراهق، من أن عالمه الداخلي غير مفهوم من قبل الراشد (ولهذا فإن نداء المربي في الصف «يا أطفال» يمكن أن يثير استجابة سلبية أو استجابة متحفظة مشوبة بالارتياب). ويمكن أن تنشأ الصعوبات عندما لا يعرف المربي بالفعل، وبحكم انشغاله أو اهتماماته الأخرى، عالم الموسيقا أو الرسم أو الرقص أو الفن السينمائي ولغة الثقافة الشبيبية الفرعية وقيمها. ففي هذه الحالة لا يملك المعلم مادة عامة للمعاشرة مع التلاميذ («لا يمكن التحدث معه عن أي شيء عدا الفيزياء»-ذلكم هو تقويم المربي كشريك في المعاشرة). وتظهر مشكلة الآباءوالأبناء في المعاشرة التربوية عبر نسيج العلاقات التمثيلية (الدورية) «المعلم-التلميذ». ويكمن تجاوز صعوبات المعاشرة المرتبطة بالخصائص النمائية للمربي في تطويره الذاتي الشخصي والمهني المستمر، وفي اندماجه في حياة المجتمع، والاهتمام بعالم الشبيبة.

ويمكن للصعوبات أن تنشأ عندما يكون المدرس، على العكس، أصغر من طلابه أو مستمعيه. وفي هذه الحالة فإن مسعى المربي كيما يبدو أكبر يتلخص في التشديد على الوضعية العملية للمعاشرة التي لا توائم صرامة النغمة وتعسفية اختيار الوسائل اللغوية الشكلية من الناحية البلاغية، مما يخل بطبيعة حالة المعاشرة، ويجعل من راحتها أمراً صعباً.

مجال الصعوبات النفسية -الفردية

كثيراً ما تؤلف الخصائص النفسية -الفردية لشركاء المعاشرة (المعلم «المدرس» والتلاميذ «الطلاب» على حد سواء) سبباً في الصعوبات الاتصالية. وهذا ما يُفسَّر أولاً-بأن هذه الصعوبات هي نتيجة الصلة المتبادلة والتفاعل بين ثلاث قوى على الأقل: خصائص المعلم (المدرس) النفسية -الفردية، والتلميذ (الطالب) وتقبل بعضهم البعض. ويشير إ. أ. كليموف إلى أن تطابق الأساليب الفردية في النشاط التي تعكس خصائص الناس النفسية-الفردية هو شرط من الشروط الأساسية للمعاشرة غير الصعبة. ثانياً- يمكن أن تفسر هذه الصعوبة في المعاشرة التربوية بالغياب الواعي لتوجيه المربي وضبطه لخصائصه النفسية-الفردية التي تؤثر في المعاشرة بصورة سلبية، كالهيجان والانفعال الزائد والنقد والشك وغيرها. ومما يزيد الحالة سوءاً هو أنها قد تكون تعبيراً عن موقع المعلم الذي يجب أن يكون تبعاً له «طبيعياً» في مظاهره الفردية، ولا سيما الانفعالية منها.

ومن بين الخصائص النفسية-الفردية للشركاء التي تؤثر بصورة أكبر في المعاشرة (التي تثير صعوبات في حال غياب أو عدم تناسب خصائص المعاشرة) يمكن الإشارة إلى الاتصالية (حب المعاشرة)، والاحتكاك، والثبات الانفعالي، والاندفاع (الانعكاسية)، والمعكوسية الداخلية والخارجية، وموضع الرقابة (الداخلي والخارجي)، والاتهام الداخلي والخارجي للاستجابة، وخصائص الأسلوب المعرفي، وعدم كفاية الإدراك الاجتماعي وغيرها.

وأكثر ما درس من بين العوامل النفسية-الفردية المؤثرة في المعاشرة هو الانبساط -الإنطواء. وهذا ما يفسر أولاً- بتوقف المعاشرة المباشر والجلي على هاتين الخاصيتين. ثانياً- لقد بحث العاملان من كافة النواحي بفضل سهولة نقل طريقة تحديدها واكتمالها وفق استمارة آيزينك. ثالثاً- يثير هذان العاملان الاهتمام بفضل سمعة ك. يونغ الذي يعود إليه التأكيد، كما سبقت الإشارة، على أن

الشخص المنطوي لا يمكن أن يكون مربياً جيداً بسبب اتجاهه نحو ذاته، ونحو عالمه الداخلي، وليس نحو الآخرين.

لقد شد قول ك. يونغ انتباه الباحثين، وأثار لديهم الحاجة إلى دراسة المشكلة. وتبين، على العكس، أن بين طلاب المعهد التربوي العالي والمعلمين المبتدئين عدداً كبيراً من الانطوائيين (ل. أ. خارايفا). ولكن ذلك لا يعني أن نشاطهم التربوي سوف يكون مآله الفشل أو أن عليهم أن يتغيروا. فقد كان جل المعلمين الذين عملوا بنجاح لبضع سنوات من المتكافئين في الانبساط وانطواء، مما يدلل على تأثير النشاط ذاته في تغير الخصائص الفردية. كما أظهرت الدراسات في الوقت ذاته أن الانبساطية-كصفة إيجابية للمعاشرة- يمكن أن تؤدي إلى تعثر المَعاشرة (إ. ف. تسوكانوفا).

وينتمي الأسلوب المعرفي في النشاط إلى العوامل النفسية-الفردية التي تثير صعوبات معينة في المعاشرة لدى كل من المتحدث والمستمع على حد سواء. وهذه منظومة كاملة من خصائص النشاط المعرفي، وفي المقام الأول منه النشاط التحليلي- التركيبي (س. ل. روبنشتين)، وخصائص تنظيم الذاكرة المعنوية، وبنية المدخرات (القاموس)، واستراتيجية اختيار وسائل وأساليب الأفعال واتخاذ القرارات. والأسلوب المعرفي، شأنه شأن كل أسلوب فردي آخر، هو خاصية النشاط المعرفي التي تظهر بشكل ثابت في الوضعيات المتغيرة، ولاسيما وضعيات الاتصال. ومما تجدر ملاحظته هو أن إحدى المواصفات الأساسية للأسلوب المعرفي تتمثل في درجة تمييز البنيات المعرفية، ولوحة العالم وشكله (غ. أ. بيرولافا). ويشار إلى أسلوبين معرفيين قطبيين: أسلوب ذي تمييزٍ متدنٍ، وآخر ذي تمييزٍ عالٍ. ويدلل الكثير من الباحثين على أن الذوات أصحاب التمييز النفسي المتدني تفضل النشاط الجماعي مع الأشخاص على النشاط الفردي. فهذه الذوات أكثر نجاحاً في

المعاشرة (ن. ب. ايفانوف). وتبين في الوقت ذاته أن الناس من ذوي التمييز العالي للبنيات المعرفية يفهمون الآخر على نحو أفضل.

وتستدعي الصعوبات الكبيرة إلى حد كاف مستوى متدنياً من الضبط الانفعالي (أو غيابه في المعاشرة)، يظهر في الاستجابة التي لا تخضع للرقابة التي يرد بها شركاء المعاشرة بعضهم على بعض، وعلى النص والوضعية الاتصالية برمتها. وقد يكون النشاط أو الشريك أو المتحدث بالذات ضاغطاً (ن. ف. فيت). وتبعاً لهذا تتغير النغمة العامة للمعاشرة والنبرة والمواصفات اللغوية-النحوية للنص والوسائل غير الشفهية. وبالتالي يمكن القول إن الخصائص النفسية -الفردية التي تتضمن المظاهر العقلية والانفعالية والإرادية والسلوكية والشخصية يمكن أن تسهل، كما يمكن أن تصعب المعاشرة. وإن كل ما يثير المصاعب التربوية ينبغي أن يكون مادة للوعي والتصويب كشرطٍ ضروري مهنياً لتجاوب الإنسان مع هذا النشاط.

وعند ملاحظة تأثير الخصائص النفسية-الفردية لشركاء المعاشرة في هذه العملية، فإن ما يعنيه الباحثون هو الناس غير المبرزين. وإن إبراز الطبع والشخصية (ك. ليونغارد، أ. إ. ليجكو) هو التعبير المطنب عن ملامح معينة ومظاهر شخصية وطباعية (عقلية، انفعالية، إرادية، سلوكية). ويبرز الباحثون في الوقت الراهن 13 نمطاً من إبراز الطبع (الشخصية)، يحمل كل منها خصوصية سلوكية عامة للمظهر الاتصالي:

- النمط الدويري - مع تناوب أطوار المزاج.
- النمط الانفعالي المفرط - الارتفاع المستمر للمزاج
- النمط المتبدل - مع تغير حاد في المزاج.
- النمط الوهني، مع ما يتصف به من سرعة التهيج والتعب وميل إلى الاكتئاب.

- النمط الحساس، مع إحساس حاد بنقصه، وقابلية للتأثير عالية.

- نمط الوهن النفسي - قلق شديد، وميل نحو التحليل الذاتي، والشكوك والمحاكمات.

- النمط شبه الفصامي الذي يتصف بالانطوائية والانكفاء والانسحاب وغياب التعرف على الآخر.

- النمط شبه الصرعي الذي يتصف بالنزاع ولزوجة التفكير والحذلقة الزائدة والمزاج المكتئب (السويداء).

- النمط شبه البارانويي الذي يتميز بالحساسية والنزعة إلى السيطرة ورفض آراء الآخرين ورسوخ الانفعالات السلبية، والصراع الشديد.

- النمط شبه الهستيري الذي يتميز بالنزعة إلى جذب انتباه الآخرين نحوه والفنتازيا والتكلف والكذب.

- النمط الاكتئابي - الذي ينزع إلى الاكتئاب وسيطرة المزاج المتجهم والمنقبض.

- النمط غير الثابت - مع سهولة تغير المزاج والميل إلى الوقوع تحت السيطرة.

- النمط الامتثالي الذي يتميز بنقص الروح النقدية وتعلقه برأي الآخرين.

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن الأنماط الخالصة من الإبراز لا توجد إلا نادراً، وغالباً ما تصادف أنماط مختلطة بإبراز معبر بصورة مبهمة. ولكنه من الجلي أن الإبراز في أي حالة يتجلى في طابع المعاشرة. وبمقتضى ذلك فإنها قد تكون غير موائمة للوضعية الاتصالية (عدم الفهم، الإحباط، الإهانة، توقف المعاشر). فعلى المربي بصفته إنساناً أن يعلم قبل أي شيء خصائصه النفسية-الفردية، وخصائص تلاميذه، ويأخذها بالحسبان من أجل تجنب الصعوبات في المعاشرة.

النشاط التربوي كمجال للصعوبات

ترتبط الصعوبات في المعاشرة بالنشاط التربوي للمربي وبالنشاط الدراسي للمتعلم، كما ترتبط بمضمون هذين النشاطين وطابعهما. وقد تكون صعوبات النشاط التربوي نتيجة للمضمون المادي، أي لمستوى وطابع امتلاك المربي لتلك المعارف التي يعد تنظيم استيعابها أساساً لنشاطه، والقدرات التربوية -المهنية والمؤهل التعليمي، أي وسائل التأثير على المتعلمين وأساليبه. وهكذا فالاتجاهات الأساسية للصعوبات التربوية ترتبط بالتطور ذاته، وبمضمون العملية التكوينية وأشكالها، وكذا بخصائص المعلم (المدرس) بصفته ذاتاً لنشاط التعليم والتربية وبعملية المعاشرة.

وتكمن الصعوبات التربوية للاتجاه الأول في النشاط نفسه. وتبعاً لما تقوله أ.ك. ماركوفا فأن هذه الصعوبات هي صعوبات طرح وحل المسائل التربوية التي تعبر عن التخطيط غير الكامل وغير الدقيق لنتيجة أفعالهم وعدم مراعاة الأفعال الخاطئة السابقة، والمرونة غير الكافية في تغيير وإعادة بناء المسائل أثناء سير الدرس، وتقليص مضمونها على حساب استثناء الوظيفة التربوية والتعليمية. وهذا ما يؤدي إلى صورية الدرس وانخفاض اهتمام الدارسين. وتكمن صعوبات التأثير التربوي على شخصية المتعلم قبل كل شيء في «عدم القدرة على رؤية التلميذ كشخصيةٍ كاملةٍ قيد التشكل والتطور». ونتيجة لذلك فإن المتعلم لا يندمج شخصياً في المعاشرة، الأمر الذي يستدعي شعوراً بعدم الرضا وانعدام الراحة عند كلا الطرفين. وتشدّد أ.ك. ماركوفا في ذات الوقت على أن صعوبات النشاط التعليمي للمعلم يتحدد من قبل المصاعب الموضوعية لاقتران الأشكال الإنتاجية والإبداعية والاجترارية للعمل في العملية الدراسية، وعدم قدرة المعلم، وأحياناً عدم رغبته في تجاوز هذه المصاعب.

ولقد أشار كل من ف. أ. كان - كاليك و أ. ك. ماركوفا إلى أن الصعوبات في النشاط التعليمي قد يثيرها: أولاً- عدم ارتباط أحد الأساليب المستخدمة بغيره من الأساليب، ثانياً - استخدام المعلم لعددٍ من الأساليب التي لا ترتبط فيما بينها، ثالثاً - عدم تناسب منهج التعليم المستخدم مع إمكانيات المتعلمين، رابعاً- عدم تناسبه مع الخصائص النفسية- الفردية للمعلم (إذا استخدم المعلم - الخبير النشيط والمندفع والاجتماعي منهج الرقابة الخوارزمية المرحلية، مثلاً، أو إذا كان المستغرق في الانطواء يقوم باللعب العملي على صورة حل).

وتكمن صعوبات التأثير التربوي في المقام الأول في تجاوز صعوبة اقتران دور المعلم وشريك المعاشرة، وعدم الإلحاح، وعدم توجيه النصائح والقدرة على أن يكون «مستشاراً ضرورياً».

وترتبط الصعوبات التربوية لهذا الاتجاه بعدم قدرة المعلم (المدرس) على تصحيح أفعاله بما يتناسب مع خصائصه الذاتية. وممّا يثير هذه الصعوبات هو نقص الرقابة الذاتية والتصحيح الذاتي (أ. ك. ماركوفا) كمظهر من مظاهر نقص التنظيم النشاطي والمهني - المادي والشخصي. وهو ما يعبّر عنه على نحو خاص في أن لدى المعلم «انعكاسية غير كافية، وروح نقدية متدنية تجاه نفسه حينما لا يرى في ذاته الأسباب التي تعيق فهمه للتلميذ وتأثيره عليه، ولا يتمكن من ربط المشكلات في تعليم الدارسين وتربيتهم بعيوب عمله الخاص» [129، ص85].

وترتبط صعوبات الاتجاه الثالث بالتفاعل الاتصالي، وبمعاشرة المعلم (المدرس) والصف (القاعة). ولقد أطلق ف. أ. كان - كاليك على الصعوبات في المعاشرة التربوية (خاصة عند المعلمين المبتدئين) مصطلح العوائق النفسية التي، بإعاقتها المعاشرة العادية، تؤثر في النشاط التربوي والدراسي لجميع ذواته. وهذه العوائق النفسية لا تدرك من قبل المعلم دوماً، وبالتالي فإنه لا يحسّ بضرورة

تحليل الوضعية الاتصالية وتصحيح السبب الذي يستدعي صعويات المعاشرة داخل الصف.

ونجمل عوائق المعاشرة التربوية النمطية الثمانية التي أشار إليها ف. أ. كان - كاليك في ثلاث مجموعات [82، ص34-35]:

- توجس الصف من الخطأ التربوي.

- الوضع الذي يتشكل نتيجة تجربة العمل السلبية السابقة بصورةٍ عامةٍ، والعمل مع الصف المعني بصورةٍ خاصةٍ؛ وعدم تطابق الأوضاع الخاصة للمعلم في العمل مع الصف وأوضاع المتعلمين.

- عدم مواءمة النشاط الخاص في الوضعية الاتصالية التي تشكلت في الدرس. ويمكن أن يحدث ذلك إما بفعل التقليد الآلي لأسلوب (مسلك) معاشرة شخص مرجعي بالنسبة للمعلم، وإما بفعل اقتصار المعاشرة على الجانب الإعلامي فقط.

ولعلّ بالإمكان تجاوز عوائق المجموعة الأولى بخبرة عمل المعلم ورفع مهنيته. وتتطلب عوائق المجموعة الثانية التي تستدعيها ظاهرة الإدراك الاجتماعي كشرطٍ لإدراك الوسط الاجتماعي والتجربة السابقة وفهمها موضعتها، أي وعي موضوع الصعوبة والتصحيح الإرادي الموجّه. وقد يكون التقويم غير الموائم لإجابة المتعلم من قبل الفاحص الذي اطلع بصورة مسبقة على بطاقة الامتحان، أو الذي يقع تحت تأثير الرأي السلبي لمدرس المجموعة حول عمل الطالب خلال الفصل الدراسي مثالاً على ذلك الإدراك الاجتماعي. وترتبط عوائق المجموعة الثالثة بالفهم (المعرفة) الخاطىء للمضمون الوظيفي للمعاشرة التربوية والنشاط (الذي بمقتضاه لا تبقى سوى الوظيفة الإعلامية دون الوظيفة التربوية والتعليمية التي

تقتضي الإدراك الاجتماعي المتطور، ومعرفة الآخر وفهمه وتيسير (تسهيل) المعاشرة . . إلخ)، وكذلك بالتتبع غير النقدي للنموذج الذي لا يتفق مع التركيب النفسي- الفردي المحدد للمعلم.

العلاقات بين الأشخاص كمجال للصعوبات

تؤثر العلاقات القائمة بين الأشخاص إلى حد بعيد في طابع النشاط الدراسي المشترك للمتعلمين والنشاط التربوي للمعلم (المدرس) (أ. ك. ماركوفا، يا . ل. كولومينسكي، ن. ف. كوزمينا ، أ. أ. ريان وغيرهم). وما يتوضع في أساس هذه العلاقات من مودة (أونفور)، وقبول (أو رفض)، وتطابق في الاتجاهات القيمية أو اختلافها، وتناسب أو تفاوت الأساليب المعرفية والأساليب الفردية في النشاط (المعاشرة) بوجه عام وغيرها الكثير مما يمكن أن يسهل أو يصعب بصورة جوهرية تفاعل الناس إلى درجة التوقف عنه. ومن المعلوم أن العلاقات بين الأشخاص التي تتطابق مع المجموعة الأساسية من أدوار العلاقات الاتفاقية تزيد من تأثير النشاط، في حين أن اختلافها الضمني يؤدي إلى الإخلال به.

وتتجسد الخاصية البينية الهامة للشركاء والتي تثير مصاعب في المعاشرة في سيطرة هذه الحالة أو تلك من حالات الشخصية لدى كل منهم. وحسب إ. بيرن [23] فإن في بنية وعي شخصية كل إنسان تتعايش ثلاث حالات: «الوالد»، «الراشد»، «الطفل». وخلال ذلك يمكن للأول «الوالد» أن يظهر على نحوين: إما في الوظيفة الرقابية- التسلطية، وإما في الوظيفة التآزرية- الوصائية. ويعرض إ. بيرن المواصفات الشفهية وغير الشفهية لكل من هذه الحالات الثلاث، ويسوق أمثلة على التفاعل بين الناس الذين يوجدون في نفس الحالة أو في حالات مختلفة. فبالنسبة للنشاط التربوي وبمقتضى طابعه التربوي - التعليمي تكون حالة «الوالد» متوافقةً إلى حدّ كافٍ. وإن ما يرسم للمربي من دور «الوالد» ووصفه يتطابقات إلى

حد كبير. فهما يتضمنان التقويم والسماح والشرح واللوم. وتلك أفعال تعتبر مشتركة للمربي والوالد. غير أنها تكون مقبولة في العملية التربوية ضمن علاقات المربي («الوالد»)- التلميذ («الطفل»). وإذا ما ظهر في دور التلميذ («الراشد) الذي يعتبر الفهم والمنطقية والتبصر والاتصال والاستقلالية في اتخاذ القرار، فإنه عندئذٍ تنشأ في المعاشرة صعوبة مشتركة. وطبيعي أن تكون علاقة «الراشد- الراشد» هي الوجه المثالي للعملية التربوية.

ومما يمكن ملاحظته هو أن صعوبة المعاشرة الناجمة عن عامل العلاقات القائمة بين الأشخاص تتبدى على صورة تغيرٍ في أساليب المعاشرة العملية، والتظاهر بعدم الاتفاق، والتشويه المتعمّد لمعلومات الشريك، والانسحاب من المعاشرة.. إلخ. ومن بين العديد من العوامل التي تجعل المعاشرة صعبة (طابع العلاقات بين الأشخاص، الخصائص النفسية - الفردية، الاندماج في النشاط، خصائص وضعية التفاعل) تلعب العلاقات بين الأشخاص بالتحديد المكانة الأولى بدلالةٍ إحصائيةٍ [229].

التقويم المتبادل للصعوبة

تقوم صعوبات المعاشرة التي تظهر في العلا قات «المعلم- التلميذ» و «التلميذ- التميذ» من قبل المشاركين في المعاشرة بأشكال مختلفة (إ. ف. تسوكانوفا). فتقويم صعوبات المعاشرة من جانب المعلم والتلاميذ لا يتطابق (في المسميات ومكان الرتب والدرجات)، فإذا كان المعلمون يعتبرون أن الصعوبات الأكثر في مخطط «المعلم- التلميذ» تثيرها الخصائص الفردية لشركاء المعاشرة، فإن التلاميذ يرون أن سبب الصعوبات الأول في مثل هذه المعاشرة هو خصائص المشارك في النشاط. وفي هذا الشأن يشير الباحثون لدى توصيف شروط النشاط الدراسي المشترك بشكل عام إلى أن الصعوبات الأساسية ترتبط قبل كل شيء

بالعلاقات ما بين الأشخاص، ومن ثمّ بالخصائص النفسية - الفردية للمتعاشرين، وبعدها بطابع مشاركتهم في النشاط.

إن أكثر من 90٪ من تقويمات التلاميذ والمعلمين بشأن اتصالهم غير متطابقة. فالتلاميذ يقوّمون المربين بوصفهم هم من يعقد الاتصال بثلاث مرات أكثر (من المربين للتلاميذ)، معتبرين إياهم «عوائق» قاسية (ز. أ. نوليو، ل. ب. فيلونوف).

وسمحت دراسات المعاشرة التربوية للطلاب ليس بتبيان خصوصية صعوبات طلاب المعاهد التربوية العليا فقط، بل وبإظهار دينامية تبدّل تلك الصعوبات من السنة الأولى حتى السنة الخامسة. ففي ظلّ شروط المعاشرة التربوية - الدراسية الموجهة اجتماعياً يحس الطلاب بصعوبات بسبب عدم إلفتهم للخطابات العامة (49٪)، وبسبب إحساسهم بعدم تناسب ما يجري بالفعل مع التصور الذي تشكل بصورةٍ حدسيةٍ حول كيف ينبغي أن يكون، وبسبب التقيّد بالإيماءات والحركات والسلوك العام الذي كان طبيعياً من قبل (71 ٪) [176].

لقد أبرزت ل. أ. بوفارنيتسينا ست مجموعات من صعوبات معاشرة الطلاب. شملت الأولى منها تلك الصعوبات المرتبطة بعدم قدرة الطلاب على التصرّف، وعدم معرفتهم ماذا وكيف يقولون. وترتبط صعوبات المجموعة الثانية بعدم فهم شريك المعاشرة، أي بالتشكل الناقص للجانب الإدراكي من المعاشرة. وتتألف المجموعة الثالثة من الصعوبات التي يستدعيها عدم فهم المتحدث ورفض شريك المعاشرة. وتنجم صعوبات المعاشرة في المجموعة الرابعةعن الإحساس بالحيرة والارتباك وعدم الثقة التي يكابدها المتحدث. وترتبط صعوبات المجموعة الخامسة بالشعور بعدم الرضا وحتى التهيج إزاء الشريك. وتتضمن المجموعة السادسة تلك الصعوبات المرتبطة بانعدام الرضا العام لدى الإنسان عن المعاشرة. وعلى هذا الأساس يحلل المؤلف خصائص معاشرة الطلاب في مختلف المجالات

الاجتماعية بالارتباط مع السنة الدراسية (من الأولى حتى الثالثة) وغيرها من العوامل. وتبين أن الطلاب في معاشرتهم للراشدين قليلاً ما يعانون من صعوبات عدم فهم الشريك في المعاشرة (14,2٪)، وكثيراً جداً (29,6٪) ما يعانون من الصعوبات المرتبطة بعدم القدرة على التصرف، وعدم معرفة مادة المعاشرة. ولعلّ من السهل تجاوز صعوبات المجموعتين الثانية والثالثة في معاشرة الطلاب مع الأتراب. ونشير على نحو خاص إلى أنه تبعاً للانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثالثة تظل صعوبات المعاشرة مع الأهل والأقارب، في حين أنه يلاحظ انخفاض كبير في صعوبات المعاشرة مع الناس الغرباء.

ويظهر تحليل المجالات الأساسية للصعوبات في المعاشرة وفي النشاط أنها تغيّر وضعية المعاشرة. فحينما تتصادم الأهداف والاهتمامات والمواقع ووسائل النشاط وأساليبه، فإنها تخلق النزاع الذي يدرس ليس من قبل الأقسام المختصة في علم النفس فحسب، بل ومن قبل علم كامل هو علم النزاع الذي نحيل القارئ المهتم إليه. وتجد الإشارة هنا إلى أن النزاع في التفاعل داخل المجموعة باعتباره صداماً بين القرارات والاستراتيجيات والوسائل والأساليب المتناقضة يخلق وضعاً إشكالياً، ويرفع الفعالية العقلية للذات الكلية (الجماعية). ومن المهم أن لا يرقى هذا النزاع إلى مستوى تقويم الذوات أنفسهم، وأن لا يصبح صراعاً سلبياً بين الأشخاص بالمعنى الضيق للكلمة.

تأثير الصعوبات التربوية على المربي

إن صعوبات أحد المشاركين في المعاشرة لا توثر في هذه العملية بالذات، وفي نشاط من يعاني من هذه الصعوبات، وفي الحالة وحسب، بل وفي بقية شركاء المعاشرة، وخاصة عبر قنوات التغذية الراجعة، وفي المربي الذي يوجد في هذه الحالة. والمربي إما أنه يتجاوز الصعوبات ويستأنف المعاشرة والنشاط، وإما أنه،

حين يعاني من الإحساس بعدم الراحة، يخلق حالة اتصالية جديدة وأشكالاً جديدة من النشاط، وحين يعاني من الارتباط بسبب نقص التحضير والتنظيم ومراعاة خصائص الحالة الاتصالية، وإما أن يحتل موقع الاتهام الظاهري، فيبدل في العديد من الحالات تناسب تقويم الواقع المحيط. ولقد تبين (أ. أ. ريان) أن ثمة ارتباطاً إيجابياً هاماً بين عدد حالات الصعوبات عند المربي وتقويمه مسؤولية التلاميذ واهتمامهم وفق العلاقة «كلما كان أكبر - كان أقلّ» (أقلّ مسؤولية واهتماماً). ويتناول أ. أ. ريان هذا الواقع باعتباره دفاعاً نفسياً يتجلى في «أن وفرة الصعوبات الذاتية في النشاط التربوي الخاص يفسَّر بالسلبيات الموضوعية (الخارجية بالنسبة للذات) المختلفة في شخصية الدارسين («الملاك الصعب»، «الشخصيات غير المسؤولية»، «الناس العرضيون بالنسبة للمهنة.. إلخ») [188، ص75]. ومن الطبيعي أن عدم مواءمة تقويم المتعلمين يستدعي، بدوره، لديهم صعوبات في المعاشرة، وفي إقامة الاتصال بالمربي.

السياق النفسي العام لمشكلة الصعوبات التربوية

تعكس الصعوبة في المعاشرة بوجه عام خصائص الشركاء والحالة الاتصالية وطابع المعاشرة والتفاعل التربوي بالذات بين الناس. وبفعل كثرة العوامل والأسباب التي تثير المصاعب، فإن التحليل المفصّل لهذه المشكلة هو في الوقت عينه بحث للمشكلات النفسية الجمّة، ومنها قبل كل شيء: «العلاقة» (ف. ن. مياسيشيف، ب. غ. أنانيف، ن. ف. كوزمينا)، والإدراك الاجتماعي، أي إدراك الإنسان للإنسان (أ. أ. بوداليف، ف. أ. لابونسكايا)، والأساليب المعرفية في النشاط المعرفي (و. نايسير، س. د. سميرنوف، غ. أ. بيرولاڤا). ومن غير الدراسة الدقيقة والمتأنية لكتب علم النفس العام وعلم النفس النمائي وعلم نفس الشخصية وعلم النزاع وعلم النفس الاجتماعي، فإن آلياتها وقانونياتها الأساسية لا يمكن أن تفهم.

إن صعوبات المعاشرة في معظم المجالات المذكورة آنفاً يمكن تجاوزها إما بالتصحيح المستقل، وإما بالتدريبات الخاصة (يو . ن . إميليانوف، غ . أ . كوفاليف، ل . أ . بتروفسكايا، ف . أ . كان- كاليك، ل، م . ميتينا وغيرهم) . وفي الوقت نفسه فإن من المعترف به هو ضرورة التوجه الأولي للمربي في مستوى خصائصه الاتصالية الذاتية . وحين يؤكد ف . أ . كان - كاليك على أهمية تشكيل ثقافة الاتصال لدى المعلم، فإنه يشير إلى أنّ أولى الخطوات في هذه العملية هي تعريف ذاته بوصفه «متصلاً» . ونعرض، فيما يلي، رائز ف . ف . رياخوفسكي لتحديد الخصائص الاتصالية للإنسان، وإجراءات معالجة المعطيات التي يتم الحصول عليها، حسب ما أورده ف . أ . كان- كاليك [82، ص52-54] .

رائز (استفتاء)

1- ينتظرك لقاء عادي أو عملي . هل يشوش انتظاره سير حياتك المعتادة؟

2- هل تؤجل زيارتك إلى الطبيب حتى اللحظة الأخيرة؟

3- هل يستدعي تكليفك بإلقاء محاضرة أو إذاعة بيان أو تبليغ معلومات في اجتماع أو ندوة ما أو غير ذلك القلق والضجر لديك؟

4- اقترح عليك السفر في مهمة علمية أو سواها إلى مدينة لم تزرها من قبل ، هل تبذل جهداً للتهرب من هذه المهمة؟

5- هل تحب أن تتقاسم مشاعرك مع أيّ إنسان كان؟

6- هل تنزعج إذا ما توجه إليك إنسان غريب في الشارع بطلب (أن تدله على الطريق ، أو تذكر له الوقت ، أو تجيبه على سؤال ما)؟

7- هل تعتقد بوجود مشكلة «الآباء والأبناء» ، وأن من الصعب على البشر من مختلف الأجيال أن يفهم بعضهم بعضاً؟

8- هل تخجل من أن تذكر أحد معارفك بأنه نسي أن يعيد لك المبلغ الذي استلفه منك منذ بضعة أشهر؟

9- قُدِّم إليك في أحد المطاعم طعام سيء ، هل تسكت عن هذا ، وتكتفي بدفع الصحن بغضب؟

10- وجدت نفسك وجهاً لوجه أمام شخصٍ غريبٍ، وأنت لن تبدأ الحوار معه، وتتضايق إذا كان هو البادى بالحديث معك. فهل هذا صحيح بالفعل؟

11- يخيفك أي يدور (طابور) طويل أينما كان (في محل تجاري، أو في مكتبة عامة، أو في سينما. . .). فهل تفضل في هذه الحالة أن تتخلى عن قصدك؟

12- هل تخشى المشاركة في لجنة ما للنظر في حالاتٍ خلافيةٍ؟.

13- لديك معايير فردية ذاتية خاصة لتقويم الانتاج الأدبي والفني والثقافي، وليس هناك أية آراء غريبة تتقبلها في هذا الشأن. فهل هذا صحيح؟

14- سمعت وأنت تسير في أحد الممرات تعبيراً عن وجهة نظر خاطئة فيما يتعلق بمسألةٍ معروفةٍ جيداً بالنسبة لك. هل تفضل في حالة كهذه الصمت على أن تدخل في مناقشة؟

15- هل يثير لديك الإنزعاج إذا طلب أحدهم منك مساعدة في فهم مسألة من المسائل المتعلقة بالخدمة أو بموضوع دراسي؟

16- هل تفضل أن تعبر أو تعرض وجهة نظرك (رأيك، تقويمك) بصورةٍ كتابيةٍ على أن تقوم بذلك بصورة شفهية؟.

والآن ينصح بتقويم الإجابات ذاتياً: لكلّ إجابة بـ «نعم» نقطتان، وأحياناً نقطة واحدة، ولكل إجابة بـ «لا» 0 (صفر). ومن ثم يجمع العدد الكلي للنقاط. ويتمّ حسب المصنّف تحديد صنف الناس الذي تنتمي إليه.

30-32 نقطة: من الواضح أنك لا تتمكن من التبليغ. وتلك هي مأساتك، لأنك أنت الذي يعاني من ذلك أكثر، مع أنه ليس سهلاً على الناس المقربين أيضاً. ومن الصعب الاعتماد عليك في العمل الذي يتطلب جهداً جماعياً. حاول أن تصبح اجتماعياً، وراقب نفسك.

25-29 نقطة : أنت انطوائي، قليل الكلام، وتفضل الوحدة . ولهذا فإن من المحتمل أن يكون لديك القليل من الأصدقاء . ولئن لم يوقعك العمل الجديد وضرورة الاتصالات الجديدة في الفزع، فإنها تزعجك لفترة طويلة . وأنت تعرف خاصية طبعك هذه . وتكون غير راضٍ عن نفسك . ولكن لا تكتفِ بالاستياء فقط، ففي وسعك تغيير خصائص طبعك هذه . ألا يحدث أن تجد على نحو مفاجئ الطريق إلى الاتصال الكامل في حال الرغبة الشديدة؟ فما عليك إلا أن تنتفض .

19-24 نقطة : أنت اجتماعي إلى درجةٍ ما، وتحسّ بثقة تامة في الحالة الغريبة . ولا تخيفك المشكلات الجديدة . ومع ذلك فإنك تلتقي مع الناس الجدد باحتراس، وتسهم في المناقشات والمجادلات بدون رغبةٍ . وأحياناً يُوجد في تعابيرك كثير جداً من التهكم دون أيّ مسوّغٍ لذلك . وهذه العيوب قابلة للتقويم .

14-18 نقطة : لديك إمكانية عادية على التبليغ . أنت محبّ للاطلاع . وتصغي إلى محدثك الممتع برغبةٍ وطيب خاطر . وإنك صبور في معاشرتك للآخرين . وتدافع عن وجهة نظرك دونما حدّة أو غضب . تقدم على لقاء الناس الجدد من غير مشاعر سيئة . وأنت في نفس الوقت لا تحبّ الجماعات الصاخبة؛ فاللغو والنزوات الخرقاء تثير حنقك .

9-13 نقطة : أنت اجتماعي كثيراً (ويمكن أن تكون أحياناً أعلى من الحد)، وفضولي، وكثير الكلام . تحب أن تتحدث في مسائل شتى مما يمكن أن تثير انزعاج المحيطين . وتتعرف على الناس الجدد بكل رغبة . وتحبّ أن تكون مركز الاهتمام، ولا ترفض طلب أيّ كان مع أنك لا تستطيع تنفيذه . ويصدف أن تثور ثائرتك، ولكنك سرعان ما تتراجع . إنّ ما ينقصك هو المثابرة والصبر والجرأة عندما تصادفك مشكلات جدية . ولكن بوسعك، عند توفر الرغبة، أن ترغم نفسك على عدم التراجع .

8-4 نقاط : يجب أن تكون «خالي البال – سعيداً». حب المعاشرة يتفجر منك. وأنت على بينة من جميع الأمور على الدوام. تحب المشاركة في جميع المناقشات، بالرغم من أن الموضوعات الجدية قد تثير لديك الصداع، بل وحتى الاكتئاب. وتدلي بدلوك بكل رغبة في أي مسألة حتى ولو لم يكن لديك سوى تصور سطحي عنها. وتحس في كل مكان وكأنك في بيتك. وتُقبل على كل عمل مع أنك لا تستطيع دوماً إنهاءه بنجاح. ولهذا السبب ينظر مشرفوك وزملاؤك إليك ببعض التوجس. وعليك أن تفكر بذلك.

3 نقاط فما دون : تحمل إمكانيتك على التبليغ طابعاً مرضياً. فأنت ثرثار، كثير الكلام. تتدخل في الأمور التي لا تمت إليك بصلة. وتحكم على المشكلات التي لست أهلاً لها أبداً. وشئت أم أبيت فأنت غالباً ما تكون سبباً لشتى أنواع النزاعات في محيطك. وأنت سريع الغضب، حساس للإهانة. وفي أحيان غير قليلة تكون غير موضوعي. والعمل الجدّي ليس من أجلك. ويجد الناس في العمل، وفي البيت، وفي كل مكان صعوبة معك، أجل، عليك أن تنكبّ على العمل مع ذاتك وطبعك!! وعليك أن تربي في نفسك قبل كل شيء الصبر والتماسك، وأن تتعامل مع الناس باحترام أكثر. وأخيراً فكرّ بصحتك أيضاً، فأسلوب في الحياة كهذا لا يمرّ دونما أثر.

* * *

لما كانت المعاشرة التربوية والنشاط التربوي – الدراسي موضوعاً لتأثير العديد من العوامل الخارجية والداخلية، فإنهما يتضمنان العديد من اللحظات المتناقضة والمعقدة والصعوبات التي تبرز كعوائق نفسية. وإن تجاوز هذه الصعوبات يتطلب من جانب المشاركين في التفاعل وعي الأسباب التي تستدعيها وتصحيحها خلال العمل المستقل أو التدريبات الخاصة.

ملحق – المواصفات الأساسية للأشكال الرئيسية للنشاط وآثارها المطورة (حسب غ. أ. تسوكرمان)

وصف النشاط الرئيسي	المعاشرة الانفعالية المباشرة	النشاط المادي – التلمّسي	النشاط اللعبي	النشاط الدراسي
المضمون	الإنسان الآخر والأنا كمصدر للحبّ والفهم والتقبّل والتقويم	أساليب استعمال الأدوات والإشارات الإنسانية	القواعد الاجتماعية ومدلولات العلاقات الإنسانية	الأساليب العامة لحل أصناف من المسائل
أسلوب التفاعل	الاتحاد التكافلي	التقليد الحرفي، الفعل حسب النموذج	المحاكاة الشرطية المتخيلة الرمزية	البحث عن أسلوب الفعل العام بالنسبة للشركاء في غياب النموذج
طابع دعوة الشريك المبادرة إلى التعاون	التعابير عن حسن النية (غير الشفهية في الغالب)	«أرني، كيف ينبغي! هل هذا صحيح؟ حسن؟ لم تصحّ». – طلب النموذج والرقابة والتقويم	«هيا بنا كما لو.. كنت أنت سوف... وأنا.... سوف» تناوب اللعبة والاتصالات ما بين اللعبية حول أساليب التفاعل	«أستطيع أن أحل هذه المسألة بنفسي، إذا...» فرضية حول نقص المعلومات التي يتوجب التحقق منها بالتبليغ.
ما الذي ينتظره الطفل من الشريك الراشد	الحضور، التعاطف، المساندة، التقبل، التقويم	عرض النماذج، المساعدة البطيئة، الرقابة، التقويم.	بناء المعنى العام وحرية الارتجال ضمن أطر الاتفاق	المساعدة في التحقق من الفرضيات التي أفصح عنها الطفل، الإشارة إلى التناقضات
التشكيلات الجديدة التي تنشأ لدى استيعاب مضمون النشاط الرئيسي	الايمان العميق والأمل القوي، والثقة المتينة بالناس وبالذات وبالعالم	الكلام، الأفعال المادية	التخيل، الوظيفة الرمزية	الانعكاسية

التشكيلات الجديدة التي تنشأ لدى استيعاب أشكال النشاط الرئيسي	الحاجة إلى الإنسان الآخر، القدرة على الثقة بالناس، الصراحة والانفتاح، الطرافة	القدرة على المحاكاة	القدرة على الأفعال المتناسقة مع مراعاة دور الشريك في اللعب	القدرة (الإمكانية) على الدراسة
يلاحظ لدى التشكل كامل القيمة للتشكيلات النمائية الجديدة:	الثقة بالذات وبالناس الآخرين، الثبات تجاه الضغط الانفعالي، التعاطف مع الغير	القدرة على التعليم وفق النماذج والتعليمات	القدرة على الفعل ذهنياً، والابداع، المهارات الاجتماعية في التعاون مع الراشدين والأتراب	معرفة حدود إمكانياته والقدرة على تجاوزها: طرح مسائل تغيير معارفه وقدراته ومهاراته وحلها
يُلاحظ لدى القصور في تطور التشكيلات النمائية الجديدة:	انعدام القدرة على الحب والثقة، انعدام الثقة بالقوى الذاتية، تدني التقويم الذاتي	قصور في استخدام الوسائل والأدوات، صعوبات في اكتساب المهارات، عدم التنظيم	خيال ضحل، صعوبات أثناء مصادفة حالات غير معيارية أنوية اجتماعية	غياب القدرة على الدراسة، امتلاك التفكير الاستدلالي .
يُلاحظ لدى التطور المفرط للتشكيلات النمائية الجديدة	ارتباط بدعم وتقويم الناس الآخرين الانفعاليين، الحاجة إلى مد البصر، فقدان مادة التعاون، الانصراف إلى المعاشرة الجماعية	الحاجة إلى التعليمات، غياب الرأي الخاص، انعدام النقد، الوضعيات التنفيذية، صعوبات في تحليل الأشكال	الانصراف إلى الفنتازيا، غياب الإحساس بالواقع، فقدان التوجه نحو النتيجة، التعنت في الفرض الغائي	الاستخفاف بالجزء التنفيذي للفعل بعد العثور على الأسلوب العام لأدائه، المشايعة (المحاباة)المعرفية
إسهام السن في النشاط الدراسي	الثقة بالمعلم، الحاجة إلى إقامة صلات معه، الايمان بالقوى الذاتية، الانفتاح على الخبرة الجديدة	القدرة والميل نحو تقليد نماذج أفعال المعلم، وتنفيذ التعليمات والقواعد	استيعاب دور التلميذ وقواعد حياة «التلميذ الحقيقي»، الاستعداد للمناظرة الدراسية	قدرة الشباب على الدراسة بصورة مستقلّة

المصدر: غ. أ. تسوكرمان. ما الذي يطوّره وما الذي لا يطوّره النشاط الدراسي للتلاميذ الصغار. مجلة مسائل علم النفس، 1998، العدد5، ص76.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Абульханова К.А.** О субъекте психической деятельности. М., 1973.
2. **Абульханова-Славская К.А.** Деятельность и психология личности. М., 1980.
3. **Айдарова Л.И.** Маленькие школьники и родной язык. М., 1980.
4. **Аминов Н.А., Морозова Н.А., Смятских А.Л.** Психодиагностика специальных способностей социальных работников//Социальная работа/Под. ред. И.А.Зимней. М., 1992. Вып. 2.
5. **Аминов Н.А.** Некоторые теоретические аспекты дифференциальной психодиагностики специальных способностей//Типологическая диагностика и образование/Под ред. Е.П.Гусевой. М., 1994. Гл. 5.
6. **Амонашвили Ш.А.** Здравствуйте, дети. М., 1983.
7. **Ананьев Б.Г.** О проблемах современного человекознания. М., 1977.
8. **Ананьев Б.Г.** Педагогические приложения современной психологии//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг./Под ред. И.И.Ильясова, В.Я. Ляудис. М., 1981.
9. **Анастази А.** Психологическое тестирование. М., 1982. Кн. 1–2.
10. **Андреева Г.М.** Социальная психология. М., 1980.
11. **Андреева Г.М.** Социальная психология. М., 1996.
12. **Анохин П.К.** Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М., 1968.
13. **Анохин П.К.** Философские аспекты теории функциональной системы//Избр. труды. М., 1978.
14. **Анцыферова Л.И.** Принцип связи сознания и деятельности и методология психологии//Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1969.
15. **Артемов В.А.** Курс лекций по психологии. 2-е изд., перераб. и доп. Харьков, 1958.
16. **Асеев В.Г.** Проблема мотивации и личность//Теоретические проблемы психологии личности. М., 1974.
17. **Асеев В.Г.** Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976.
18. **Асмолов А.Г.** Психология личности. М., 1990.
19. **Асмолов А.Г.** Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж, 1996.
20. **Балл Г.А.** Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М., 1990.
21. **Бацын В.К.** Реформа образования в Российской Федерации. 1990–1994. М., 1995.
22. **Бердяев Н.А.** Самопознание. М., 1991.
23. **Берн Э.** Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. СПб., 1992.

24. **Бернштейн Н.А.** О построении движений. М., 1947.
25. **Блонский П.П.** Память и мышление//Избр. педагог. и психол. соч.: В 2 т. М., 1979
26. **Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А.** Психология усвоения знаний в школе. М., 1959.
27. **Бодалев А.А., Столин В.В.** Практикум по психодиагностике. М., 1988.
28. **Божович Л.И.** Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
29. **Божович Л.И.** Проблема развития мотивационной сферы ребенка//Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
30. **Божович Л.И.** Этапы формирования личности в онтогенезе//Вопросы психологии. 1978. № 4.
31. **Божович Л.И.** Избранные психологические труды/Под ред. Д.И.Фельдштейна. М., 1995.
32. **Бондаренко С.М.** Проблема формирования познавательного интереса при классно-групповом и программированном обучении (по материалам психолого-педагогической литературы//Вопрос алгоритмизации и программирования обучения/Под. ред. Л.Н.Ланды. М., 1973. Вып. 2.
33. **Брудный А.А.** Понимание и общение. М., 1989.
34. **Брунер Дж.** Психология познания. М., 1977.
35. **Брушлинский А.В.** Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
36. **Брушлинский А.В.** Субъект: мышление, учение, воображение. М., 1996.
37. **Будилова Е.А.** Вопросы мышления в ассоциативной психологии//Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах/Под ред. Е.В.Шороховой. М., 1966.
38. **Буева Л.П.** Социальная среда и сознание личности. М., 1968.
39. **Введение** в психологию/Под ред. А.В.Петровского. М., 1996.
40. **Вербицкий А.А.** Деловая игра как метод активного обучения//Современ. высш. шк. 1982. № 3 (39).
41. **Вербицкий А.А., Платонова Т.А.** Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. М., 1986.
42. **Вербицкий А.А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
43. **Возрастная** и педагогическая психология/Под ред. А.В.Петровского. 2-е изд., испр. и доп. М., 1979.
44. **Вопросы** алгоритмизации и программирования обучения/Под ред. Л.Н.Ланды. М., 1973. Вып. 2.
45. **Выготский Л.С.** Педагогическая психология//Психология: классические труды. М., 1996.
46. **Выготский Л.С.** Вопросы теории и истории психологии//Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т. 1.
47. **Выготский Л.С.** Проблемы общей психологии//Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т. 2.
48. **Выготский Л.С.** Проблемы развития психики//Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 3.
49. **Выготский Л.С.** Детская психология//Собр. соч.: В 6 т. М., 1984 Т. 4.

50. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий//Психологическая наука в СССР: В 2 т. М., 1959. Т. 1.
51. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка//Вопросы психологии. 1969. № 1.
52. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. СПб., 1992.
53. Гинецинский В.И. Предмет психологии: дидактический аспект. М., 1994.
54. Гинзбург. М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения//Вопросы психологии. 1994.№ 3.
55. Гинзбург. М.Р. Психология личностного самоопределения: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. докт. психол. наук. М., 1996.
56. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. М., 1993.
57. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента. М., 1982.
58. Гуревич К.М., Акимова М.К., Берулава Г.А. и др. Психологическая диагностика. Бийск, 1993.
59. Гусинский Э.Н. Образование личности. М., 1994.
60. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М., 1996.
61. Давыдов В.В. Принципы обучения в школе будущего. М., 1974.
62. Давыдов В.В., Ломпшер И., Маркова А.К. Формирование учебной деятельности школьника. М., 1982.
63. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
64. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности. М., 1974.
65. Деркач А.А. Взаимосвязь структурных компонентов состояния психической готовности студентов к педагогической деятельности//Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся/Под ред. А.А. Бодалева, В.Я.Ляудис. М., 1980.
66. Дистервег А. Из книги " Руководство к образованию немецких учителей//Хрестоматия по истории педагогики. Минск, 1971.
67. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности//Вопросы психологии. 1984. № 4.
68. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.
69. Добрынин Н.Ф. Психологический анализ урока//Уч. зап. МГПИ им. В.П.Потемкина. 1952. Т. 17. Вып. 1.
70. Дюркгейм Э. Социология образования. М., 1996.
71. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск, 1993.
72. Занков Л.В. Обучение и развитие. М.; 1975.
73. Запорожец А.В. Психическое развитие ребенка//Избр. психол. труды: В 2 т. М., 1986. Т. 1.
74. Зимняя И.А., Малахова В.А., Путиловская Т.С., Хараева Л.А. Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач//Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся/Под ред. А.А.Бодалева, В.Я.Ляудис. М., 1980.
75. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход в обучении русскому как иностранному//Русский язык за рубежом. 1985. № 5.

76. **Зимняя И.А.** Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
77. **Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.** Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.
78. **Ивашов А.Н., Заика Е.В.** Методика исследования коммуникативных установок личности//Вопросы психологии.1994. № 5.
79. **Ильясов И.И.** Структура процесса учения. М., 1986.
80. **Ительсон Л.Б.** Учебная деятельность, ее источники, структура и условия//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг./Под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. М., 1981.
81. **Калмыкова З.И.** Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики//Проблемы диагностики умственного развития учащихся. М., 1975.
82. **Кан-Калик В.А.** Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
83. **Каптерев П.Ф.** Дидактические очерки. Теория образования//Избр. педагог. соч. М., 1982.
84. **Кларин. М.В.** Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М., 1994.
85. **Китайгородская Г.А.** Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М., 1982.
86. **Клаус Г.** Введение в дифференциальную психологию учения. М., 1987.
87. **Климов Е.А.** Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969.
88. **Климов Е.А.** Как выбирать профессию. 2-е изд., доп., дораб. М., 1990.
89. **Климов Е.А.** Развивающийся человек в мире профессий. Обнинск, 1993.
90. **Климов Е.А.** Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995.
91. **Кон И.С.** Психология ранней юности//Возрастная и педагогическая психология/Под ред. А.В.Петровского. М., 1979.
92. **Кон И.С.** Психология старшеклассника. М., 1980.
93. **Кондратьев. М.Ю.** Подросток в замкнутом круге общения. М.–Воронеж, 1997.
94. **Концепция** общего среднего образования (проект)//ВНИК «Школа». М., 1988.
95. **Коффка К.** Основы психического развития. М.–Л., 1934.
96. **Крутецкий В.А.** Основы педагогической психологии. М., 1972.
97. **Крутецкий В.А.** Психология обучения и воспитания школьников. М., 1976.
98. **Кулюткин Ю.Н.** Психология обучения взрослых. М., 1985.
99. **Кузьмина Н.В.** Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М., 1989.
100. **Кузьмина Н.В.** Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.

101. Курс общей, возрастной и педагогической психологии/Под. ред. М.В. Гамезо. М., 1982. Вып. 3.
102. **Ланда Л.Н.** Алгоритмизация в обучении. М., 1966.
103. **Леви В.** Искусство быть другим. М., 1980.
104. **Лекторский В.А., Садовский В.Н., Юдин Э.Г.** Операциональная концепция интеллекта в работах Жана Пиаже//Ж.Пиаже. Избр. психол. труды. М., 1969. Предисловие.
105. **Лекторский В.А.** Субъект. Объект. Познание. М., 1980.
106. **Леонтьев А.А.** Педагогическое общение. 2-е изд., перераб. и доп. М.–Нальчик, 1996.
107. **Леонтьев А.А.** Психология общения. Тарту, 1974.
108. **Леонтьев А.А.** Лекция как общение. М., 1974.
109. **Леонтьев А.А.** Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. М., 1997.
110. **Леонтьев А.Н.** О формировании способностей//Вопросы психологии. 1960. № 1.
111. **Леонтьев А.Н.** Избр. психол. произведения: В 2 т. М., 1983. Т. 1.
112. **Леонтьев А.Н.** Избр. психол. произведения: В 2 т. М., 1983. Т. 2.
113. **Лернер И.Я.** Учебный предмет, тема, урок. М., 1988.
114. **Лийметс Х.Й.** Групповая работа на уроке. М., 1975.
115. **Лингарт Й.** Процесс и структура человеческого учения. М., 1970.
116. **Липкина А.И., Рыбак Л.А.** Критичность и самооценка в учебной деятельности. М., 1968.
117. **Лисина М.И.** Общение со взрослыми у детей первых 7 лет жизни//Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии/Под ред. В.В. Давыдова. М., 1978.
118. **Лисина М.И.** Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми. М., 1985.
119. **Лисовский В.Т.** Актуальные проблемы нравственного воспитания будущих специалистов. Л., 1978.
120. **Ломов Б.Ф.** Общение как проблема общей психологии//Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975.
121. **Ломов Б.Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
122. **Люблинская А.А.** Учителю о психологии младшего школьника. М., 1977.
123. **Львова Ю.Л.** Как рождается урок. М., 1976.
124. **Ляудис В.Я.** Структура продуктивного учебного взаимодействия//Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся/Под ред. А.А.Бодалева, В.Я.Ляудис. М., 1980.
125. **Маркова А.К.** Психология усвоения языка как средства общения. М., 1974.
126. **Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М.** Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М., 1983.
127. **Маркова А.К.** Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983.

128. **Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.** Формирование мотивации учения. М., 1990.
129. **Маркова А.К.** Психология труда учителя. М., 1993.
130. **Маркова А.К.** Психология профессионализма. М., 1996.
131. **Матис Т.А.** Изучение психических новообразований совместной учебной деятельности школьников//Формирование учебной деятельности школьников. М., 1982.
132. **Матюхина. М.В.** Мотивация учения младших школьников: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. докт. психол. наук. М., 1986.
133. **Матюшкин А.М.** К проблеме «шага» в процессе усвоения//Новые исследования в педагогике и психологии. М., 1966.
134. **Матюшкин А.М.** Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
135. **Матюшкин А.М.** Теоретические вопросы проблемного обучения//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1981.
136. **Махмутов М.И.** Теория и практика программированного обучения. Казань, 1972.
137. **Махмутов М.И.** Проблемное обучение: основные вопросы теории. М., 1975.
138. **Машбиц Е.И.** Психологический анализ учебной задачи//Современ. педагогика. 1973 № 2.
139. **Машбиц Е.И.** Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев, 1987.
140. **Мельников В.М., Ямпольский Л.Т.** Введение в экспериментальную психологию личности. М., 1985.
141. **Мид. М.** Культура и мир детства. М., 1988.
142. **Митина Л.М.** Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
143. **Мир детства:** Младший школьник/Под ред. А.Г.Хрипковой. М., 1981.
144. **Мир** детства: Подросток/Под ред. А.Г.Хрипковой. М., 1982.
145. **Мухина В.С.** Шестилетний ребенок в школе. М., 1986.
146. **Мухина В.С.** Возрастная психология. М., 1997.
147. **Небылицын В.Д.** Основные свойства нервной системы человека. М., 1966.
148. **Немов Р.С.** Психология: В 3 кн. М., 1995. Кн. 3.
149. **Новиков А.М.** Профессиональное образование — России. М., 1997.
150. **Обухова Л.Ф.** Концепция Жана Пиаже: за и против. М., 1981.
151. **Общая** психология/Под ред. А.В.Петровского. М., 1986.
152. **Оконь В.** Введение в общую дидактику. М., 1990.
153. **Орлов А.Б.** Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995.
154. **Орлов Ю.М., Творогова Н.Д., Шкуркин В.И.** Стимулирование побуждения к учению. М.,1988.
155. **Осницкий А.К.** Саморегуляция деятельности школьника и формирование активности личности. М., 1986.
156. **Осницкий А.К.** Психология самостоятельности. М.–Нальчик, 1996.

157. **Основы** педагогики и психологии высшей школы/Под ред. А.В. Петровского. М., 1986.
158. **Основы** психофизиологии/Под ред. Ю.А. Александрова. М., 1997.
159. **Охитина Л.Т.** Психологические основы урока. М., 1977.
160. **Панферов В.Н.** Психология общения//Вопросы философии. 1972. № 7.
161. **Панюшкин В.П.** Функции и формы сотрудничества учителя и учащихся в учебной деятельности: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. М., 1984.
162. **Панюшкин В.П.** Освоение деятельности в условиях взаимодействия ученика с учителем//Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся/Под ред. А.А.Бодалевой, В.Я.Ляудис. М., 1980.
163. **Парыгин Б.Д.** Социальная психология как наука. Л., 1967.
164. **Парыгин Б.Д.** Основы социально-психологической теории. М., 1971.
165. **Петренко В.Ф.** Психосемантика сознания. М., 1988.
166. **Петровская Л.А.** Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. М., 1989.
167. **Петровский А.В.** Проблема развития личности с позиции социальной психологии//Вопросы психологии 1984. № 4.
168. **Петровский А.В.** Развитие личности и проблема ведущей деятельности//Вопросы психологии. 1987. № 1.
169. **Петровский А.В.** Новое педагогическое мышление. М., 1989.
170. **Петровский А.В., Ярошевский. М.Г.** История и теория психологии. М., 1996.
171. **Петровский В.А.** Личность: феномен субъектности. Ростов-на-Дону, 1993.
172. **Пиаже Ж.** Психология, междисциплинарные связи и система наук//XVIII Международный психологический конгресс. 4–11 авг. 1966 г. М., 1969.
173. **Пиаже Ж.** Логика и психология//Избр. психол. труды. М., 1969.
174. **Платонов К.К.** Личностный подход как принцип психологии//Методологические и теоретические проблемы психологии/Под ред. Е.В.Шороховой. М., 1969.
175. **Платонов К.К.** Способности и характер//Теоретические проблемы психологии личности/Под ред. Е.В.Шороховой. М., 1974.
176. **Поварницина Л.А.** Психологический анализ трудностей общения у студентов: Автореф. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. М., 1987.
177. **Позднякова А.М., Деркач А.А.** Исследование уровня сформированности умения наблюдать учебный процесс у студентов педагогического вуза//Современные педагогические и психологические проблемы высшей школы/Под ред. Н.В.Кузьминой. М., 1973. Вып. 1.
178. **Посталюк Н.Ю.** Педагогика сотрудничества: путь к успеху. Казань, 1992.
179. **Психология:** Словарь/Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. 2-е изд. М., 1990.

180. Психология труда и личности учителя/Под ред. А.П.Щербакова. Л., 1977. Вып. 2.
181. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории/Под ред. А.В. Брушлинского. М., 1997.
182. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе/Под ред. А.Коссаковски, Х.Кюна, И.Ломпшера, Г.Розенфельда. М., 1981.
183. Психологические основы программированного обучения/Под ред. Н.Ф.Талызиной. М., 1984.
184. Психологический анализ урока. Волгоград, 1995.
185. Практикум по педагогике и психологии высшей школы/Под ред. А.К.Ерофеева. М., 1991.
186. Путляева Л.В. Психологические аспекты проблемного обучения/ Под ред. А.А.Вербицкого. М., 1983.
187. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся. М.,1990.
188. Реан А.А. Психология педагогической деятельности. Ижевск, 1994.
189. Реан А.А. Психодиагностика личности в педагогическом процессе. СПб., 1996.
190. Реформа и развитие высшего образования: Программный документ. ЮНЕСКО, 1995.
191. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1984.
192. Розов Н.С. Методологические принципы ценностного прогнозирования образования//Социально-философские проблемы образования. М., 1992.
193. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973
194. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М., 1989.
195. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.
196. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М., 1988.
197. Сидоренко В.Ф. Образование: образ культуры//Социально-философские проблемы образования. М., 1992.
198. Симонова Н.М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. М., 1982.
199. Сластенин В.А., Филиппенко Н.И. Профессиональная культура учителя. М., 1993.
200. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. М., 1966.
201. Смирнов А.А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. М., 1976.
202. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995.
203. Собкин В.С., Писарский П.С., Коломиец Ю.О. Учительство как социально-профессиональная группа. М., 1996.
204. Собкин В.С. Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование. М., 1997.

205. **Сосновский Б.А.** Мотив и смысл. М., 1993.
206. **Субетто А.И.** Дуальность организации и управления как фундаментальный объяснительный принцип механизма цикличности развития. М., 1989
207. **Сухомлинский В.А.** Сердце отдаю детям. Киев, 1974.
208. **Талызина Н.Ф.** Теоретические проблемы прграммированного обучения. М., 1969.
209. **Талызина Н.Ф.** Управление процессом усвоения знаний. М., 1984.
210. **Талызина Н.Ф.** Деятельностный подход к учению и программированное обучение//Психологические основы программированного обучения. М., 1984
211. **Талызина Н.Ф.** Педагогическая психология М., 1998.
212. **Теплов Б.М., Небылицын В.Д.** Изучение основных свойств нервной системы и их значение для психологии индивидуальных различий//Вопросы психологии. 1963. № 5.
213. **Теплов Б.М.** Избр. труды: В 2 т./Ред.-сост. С.С. Стивенс. Ред. русск. пер. П.К. Анохин, В.А. Артемов. М., 1985. Т. 1.
214. **Толстой Л.Н.** О воспитании//Педагог. соч. М., 1953
215. **Уолфл Д.** Тренировка//Экспериментальная психология: В 2 т. М. 1963. Т. 2.
216. **Уотсон Дж.** Психология как наука о поведении. М.–Л., 1926.
217. **Урбах В.Ю.** Биометрические методы (Статистическая обработка опытных данных в биологии, сельском хозяйстве, медицине). М., 1964.
218. **Фейербах Д.** Лекция о сущности религии//Избр. философ. произведения. М., 1955.
219. **Фельдштейн Д.И.** Психология развивающейся личности. М.–Воронеж, 1996.
220. **Фельдштейн Д.И.** Социальное развитие в пространстве времени детства. М., 1997.
221. **Формирование** интереса к учению у школьников/Под ред. А.К.Марковой. М., 1986.
222. **Фридман Л.М.** Логико-психологический анализ школьных учебных задач. М., 1977.
223. **Фридман Л.М.** О концепции управления процессом учения в советской психологии и педагогике//Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. М., 1975.
224. **Хекхаузен Х.** Мотивация и деятельность. М., 1986.
225. **Ховланд К.** Научение и сохранение заученного у человека//Экспериментальная психология: В 2 т. М., 1963. Т. 2.
226. **Холодович А.А.** О типологии речи//Историко-филологические исследования. М., 1967.
227. **Хрестоматия** по возрастной и педагогической психологии/Под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. М., 1981.
228. **Цицерон Марк Туллий.** Из трактатов об ораторском искусстве//Об ораторском искусстве. М., 1973.

229. **Цуканова Е.В.** Психологические особенности затрудненного общения в условиях совместной деятельности: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук. М., 1980.
230. **Цукерман Г.А.** Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. докт. психол. наук. М., 1992.
231. **Чуприкова Н.И.** Умственное развитие и обучение. Психологические основы развивающего обучения. М., 1995.
232. **Шадриков В.Д.** Философия образования и образовательные политики. М., 1993.
233. **Шадриков В.Д.** Психология деятельности и способности человека. 2-е изд. перераб. и доп. М., 1996.
234. **Шерковин Ю.А.** Психологические проблемы массовых информационных процессов. М., 1973.
235. **Шорохова Е.В.** Психологический аспект проблемы личности//Теоретические проблемы психологии личности. М., 1974.
236. **Эльконин Д.Б.** Психология обучения младшего школьника. М., 1974.
237. **Эльконин Д.Б.** Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг./Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. М., 1981.
238. **Эльконин Д.Б.** Избранные психологические труды. М., 1989.
239. **Юнг К.Г.** Психологические типы. М.
240. **Яноушек Я.** Коммуникация трех участников совместной деятельности//Проблема общения в психологии. М., 1981.
241. **Якобсон П.М.** Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.
242. **Якобсон П.М.** Общение людей как социально-психологическая проблема. М., 1973.
243. **Якунин В.А.** Психология учебной деятельности студентов. М., 1994.
244. **Ярошевский. М.Г., Анцыферова Л.Н.** Развитие и современное состояние зарубежной психологии. М., 1974.
245. **Ярошевский. М.Г.** История психологии. М., 1985.
246. **Ясвин В.А.** Образовательная среда. От моделирования к проектированию. М., 1997.
247. **Argyle M.** Social Interaction. N.Y., 1954.
248. **Atkinson J.W., Feather N.T.** A Theory of Achievement Motivation. N.Y., 1966.
249. **Holliday M.V.** Language as Social Semiotics. L., 1978.
250. **Jackobson R.** Closing Statement//Linguistics and Poetics Style in Language/Ed. T. Sebeok. Cambr, 1960.
251. **Maslow A.** Motivation and Personality. N.Y., 1954.
252. **Thorndike E.L.** Animal Intelligence. N.Y., 1911.
253. **Watson J.** Behaviorism. Chicago, 1930.

محتويات الكتاب

الصفحة

الصفحة

الصفحة

الصفحة

- **الفصل الثالث :**

- **الفصل الرابع :**

الطبعة الأولى / 2009

عدد الطبع 1000 نسخة

لا يقتصر توسيع زاوية النظر الذي يميزه على زيادة مساحة الأرضية التي تنتظم عليها موضوعات البحث بدءاً من موقع علم النفس التربوي كعلم يتوسط العديد من فروع المعرفة العلمية وتطوره ومادة دراسته وبنيته ومناهج البحث فيه، وانتهاءً بالتواصل الاجتماعيّ والتفاعل بين ذوات العملية التربوية، مروراً بالنشاط التربوي الموجّه ودور الأطراف التي تشارك فيه، بل إنه يشمل المبادئ التي تقوم عليها والقوانين التي تخضع لها جميع تلك الموضوعات.

ومن هذا المنظور يبدو علم النفس التربوي فرعاً نظرياً وتجريبياً لا يقف عند حدود وصف الظواهر التي يدرسها، وإنما يسعى إلى تقديم تفسير علمي لها. فالظاهرة النفسية تتطور، وفقاً لرؤية المؤلفة، من خلال النشاط الاجتماعي الذي يتخذ أشكالاً متعددة تبعاً لمستوى تطور المجتمع والمرحلة التي يمرّ بها الفرد.

وبالنظر إلى الأهمية القصوى التي تكتسيها مقولة النشاط على صعيد تكوين الشخصية بوجه عام فإن المؤلفة ترجع إلى مصادر تلك المقولة فتعرض آراء أصحاب المذهب المثالي والمذهب المادي - الجدلي فيها. وفي هذا السياق تتوقف عند نشأتها ومحتواها وبنيتها ليكون ذلك منطلقاً لحديثها عن ماهية النشاط التربوي والدراسي ومادته وأساليبه وبنيته ودوافعه، وعن علاقة ذوات هذا النشاط (المعلم - التلاميذ، الأستاذ - الطلاب)، وموقع كلّ منها فيه، وما يستدعيه من جانب المعلم (الأستاذ) من مواصفات، وما يمكن أن يحققه للطرف الآخر (التلميذ، الطالب) على صعيد اكتساب الخبرة الفردية وتشكل سمات الشخصية وتطوها في شتى المراحل الدراسية.

يُضاف إلى ذلك وفرة وتنوع المصادر التي استمدت المؤلفة منها أسانيدها وأدلتها على ما عرضته من تصورات وأفكار على امتداد أقسام الكتاب وفصوله، الأمر الذي يجعله مرجعاً هاماً في علم النفس التربوي يحوي كماً كبيراً من آراء ممثلي مختلف مدارس هذا العلم ومذاهبه عبر تطوره ليس في بلدٍ بعينه، أو في بعض البلدان المأخوذة بصورة «انتقائية»، وإنما في جميع بلدان العالم.



مطابع الهيئة العامة السورية للكتاب - ٢٠٠٩

سعر النسخة داخل القطر ٢٦٠ل.س

في الأقطار العربية مايعادل ٥٢٠ ل.س